



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

IVANDELMA GABRIEL DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM MOVIMENTOS INTERLOCUTIVOS ENTRE
ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA E RESPOSTAS DOS ALUNOS NAS
ATIVIDADES DE PRODUÇÕES DE TEXTO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

**MACEIÓ
2018**

IVANDELMA GABRIEL DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM MOVIMENTOS INTERLOCUTIVOS ENTRE
ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA E RESPOSTAS DOS ALUNOS NAS
ATIVIDADES DE PRODUÇÕES DE TEXTO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – como requisito final para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira
Lima

**MACEIÓ
2018**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586c Silva, Ivandelma Gabriel da.
A construção identitária em movimentos interlocutivos entre orientações da professora e respostas dos alunos nas atividades de produções de texto do 1º ano do ensino médio / Ivandelma Gabriel da Silva. – 2018.
148 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 140-143.
Apêndices: f. 144-146.
Anexos: f. 147-148.

1 Linguística aplicada. 2. Identidade. 3. Produção textual. 4. Reelaboração textual. 5. Professores e alunos – Movimento interlocutivo. I. Título

CDU: 800.7



TERMO DE APROVAÇÃO

IVANDELMA GABRIEL DA SILVA

Título do trabalho: "A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA EM MOVIMENTOS INTERLOCUTIVOS ENTRE PROFESSORA E ALUNOS NAS ATIVIDADES DE PRODUÇÕES DE TEXTOS DE 1º ANO DE ENSINO MÉDIO"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGL/Ufal)

Examinadores:

Prof. Dr. Elias André da Silva (Ufal)

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos (PPGL/Ufal)

Maceió, 12 de março de 2018.

Dedico

**À minha filha Elisama,
minha pequena grande companheira.**

**Ao meu marido Jerson Santos,
pelo apoio incondicional, pela cumplicidade, compreensão e incentivo,
que foram fundamentais em todo o processo de constituição deste estudo.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir percorrer este caminho cercada de tanta colaboração;

Aos alunos sujeitos desta pesquisa, e à prezada professora, a quem devo este trabalho, e cujo anonimato mantenho em nome do meu respeito;

À cara professora Rita, pela inestimável orientação, pelo profissionalismo e pela paciência infinita com meu ritmo de trabalho;

Aos professores do curso de Mestrado, que diretamente e indiretamente, contribuíram para o meu crescimento e aprendizado;

À FAPEAL, pelo incentivo financeiro na concessão de bolsa durante esse período;

A Salete e família, minha família, pelo apoio, carinho, compreensão, e tudo o mais;

A toda minha família, sempre incentivadora da minha trajetória profissional e deste trabalho, por todo o apoio material e espiritual, carinho e dedicação de hoje e de sempre;

À Márcia Vanessa, a quem sempre recorria e de quem sempre tive apoio;

À Rozirlânia, companheira de muitas atividades acadêmicas;

A todos os meus amigos pelas palavras confortantes e de amizade.

RESUMO

O presente estudo partiu do pressuposto de que, em salas de aula, os educandos assumem identidades sociais diversas que podem ser identificadas pelas práticas de linguagem (MOITA LOPES, 2002), além de que os processos identitários se constroem na linguagem, em movimento contínuo de construção/desconstrução/reconstrução (BAUMAN, 2005; HALL, 2014). Dado isso, surgiu a necessidade de observar como se estabelecem esses movimentos de interlocução entre a professora e os alunos e suas implicações para a construção identitária dos alunos, visto que se partiu de uma perspectiva dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, 2014), na qual o sujeito discursivo se constrói na relação social e, na sala de aula, a interlocução é compreendida como condição da possibilidade de existência do sujeito, porque este só se constitui como tal na relação com os outros, a sua identidade se reconstrói na relação com a alteridade (BAKHTIN, 2011; MOITA LOPES, 2002). Para identificar essa relação, foram estudados, através da análise da produção e reelaboração de textos, os indícios do movimento interlocutivo entre as orientações da professora e as respostas dos alunos e suas implicações para a construção identitária dos sujeitos colaboradores. Dessa forma, as questões que nortearam a pesquisa foram: a) Como se estabeleceu a interlocução entre as orientações da professora e a resposta dos alunos nas atividades de produção e de reelaboração textuais? b) Como se materializaram as identidades sociais dos sujeitos nas práticas discursivas? c) Quais as implicações da interlocução entre a professora e o aluno para a elaboração do saber e para a construção identitária desses sujeitos? A partir dessas questões, objetivou-se, em primeiro plano, estudar como a interlocução entre as orientações de uma professora e as respostas de seus alunos se estabeleciam nas atividades de produção e reelaboração textual (RUIZ, 2013). Em segundo plano, buscou-se observar, através da análise da produção e da reelaboração de textos dos sujeitos pesquisados, quais identidades sociais foram construídas nessas práticas discursivas. Por último, foram analisadas as implicações desses movimentos interlocutivos para a construção do saber – tendo em vista o entendimento de que a atividade de escrita possui um caráter processual (GERALDI, 2006, 2011; ANTUNES, 2003, 2009) – e para a formulação das identidades dos sujeitos colaboradores. Como metodologia, este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI 2003), como observação-participante (ANDRÉ 1995) de caráter etnográfico (TRIVIÑOS, 1987), e teve como *lócus* uma turma de 1º Ano de uma escola pública, durante um período de 6 meses, entre dezembro de 2015 e julho de 2016. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizados observação, aplicação de questionário de sondagem, coleta de produções textuais, registros em diário de campo e, para a observação em sala, foram utilizados recursos tecnológicos, como gravação em áudio e vídeo. Neste estudo, observou-se que as questões identitárias que permeiam os alunos pesquisados podem emergir pela atividade de escrita, numa interlocução estabelecida entre as orientações da professora e as respostas dos alunos, cujo movimento interlocutivo pode favorecer a elaboração do saber e de formação identitária dos alunos.

Palavras-chave: Linguística aplicada; Identidade; Produção textual; Reelaboração textual; Professores e alunos - Movimento interlocutivo

ABSTRACT

The present study started from the assumption that, in classrooms, learners assume diverse social identities that can be identified by language practices (MOITA LOPES, 2002), and that the identity processes are constructed in language, in continuous movement of construction / deconstruction / reconstruction (BAUMAN, 2005; HALL, 2014). Given this, the need arose to observe how these movements of interlocution between the teacher and the students and their implications for the students; identity construction were established, since it was based on a Bakhtinian dialogic perspective (BAKHTIN, 2011, 2014), in which the discursive subject builds up in the social relation and in the classroom the interlocution is understood as a condition of the subjects possibility of existence, because the subject is only constituted as such in the relationship with others, his identity is reconstructed in the relation with the otherness (BAKHTIN, 2011; MOITA LOPES, 2002). In order to identify this relation, the signs of the interlocutive movement between the teachers orientations and the students; responses and their implications for the identity construction of the collaborating subjects were studied through the analysis of the production and re-elaboration of texts. Thus, the questions that guided the research were: a) How was the interlocution between the teacher orientations and the response of the students in the activities of production and textual re-elaboration established? b) How did the social identities of the subjects materialize in discursive practices? c) What are the implications of the interlocution between the teacher and the student for the elaboration of knowledge and for the identity construction of these subjects? Based on these questions, the main objective was to study how the interaction between a teacher orientations and the students responses was established in the activities of production and textual re-elaboration (RUIZ, 2013). In the background, it was sought to observe, through the analysis of the production and the re-elaboration of the texts of the researched subjects, which social identities were constructed in these discursive practices. Finally, the implications of these interlocutive movements for the construction of knowledge - considering the understanding that the writing activity has a procedural character (GERALDI, 2006, 2011; ANTUNES, 2003, 2009) - and for the formulation of identities of collaborating subjects. As a methodology, this study is characterized as a qualitative research (CHIZZOTTI 2003), as participant observation (ANDRÉ 1995) of an ethnographic character (TRIVIÑOS, 1987), and had as a locus a 1st year class of a public school during a period of 6 months between December 2015 and July 2016. Data collection procedures were used to observe, to apply a survey questionnaire, to collect textual productions, to record records in a field diary, and for the observation in the classroom, resources were used such as audio and video recording. In this study, it was observed that the identity issues that permeate the students studied can emerge through the writing activity, in a dialogue established between the teacher orientations and the students responses, whose interlocutive movement can favor the elaboration of the knowledge and identity formation of the students.

Keywords: applied linguistics; identity; textual production; textual re elaboration; teachers and students - interlocutive moviment

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Resposta à questão 17 do questionário para os alunos	92
Imagem 2 – Resposta à questão 21 do questionário para o aluno	98
Imagem 3 – Sequências textuais	103
Imagem 4 – A produção inicial de Moisés, versão 1	106
Imagem 5 – Produção inicial de Caio, versão 1	109
Imagem 6 – Primeira reelaboração de Moisés, versão 2	114
Imagem 7 – Primeira reelaboração textual de Caio, versão 2	117
Imagem 8 – Segunda reelaboração textual de Moisés, versão 3	122
Imagem 9 – Segunda reelaboração textual de Caio, versão 3	126
Imagem 10 – Terceira reelaboração de texto de Moisés, versão final	131
Imagem 11 – Terceira reelaboração textual de Caio, versão final	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama geral da coleta de produções/reelaborações textuais	91
Quadro 2 – Perguntas da professora	120
Quadro 3 – Orientações escritas da professora para o texto de Moisés	123
Quadro 4 – Bilhete da professora no texto de Moisés	124
Quadro 5 – Orientações escritas da professora para o texto de Caio	127
Quadro 6 – Bilhete da professora no texto de Caio	128

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	133
2	AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE TEXTO, A PRODUÇÃO TEXTUAL E A ORIENTAÇÃO PARA REELABORAÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS PRESENTES EM SALA DE AULA DE LP	20
2.1	A PERSPECTIVA DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO	20
2.1.1	Língua/Linguagem: Breve Consideração	20
2.1.2	Língua/linguagem e Interação: Imbricação de Sentidos através do Dialogismo 233	
2.1.3	A Interação no Contexto do Dialogismo Bakhtiniano	277
2.1.3.1	Os Movimentos Interlocutivos Presentes na Interação em Sala de Aula.....	278
2.2	TEXTO E GÊNERO: CORRELAÇÃO EM BREVES DEFINIÇÕES	30
2.3	O TEXTO: <i>LÓCUS</i> DO MOVIMENTO INTERLOCUTIVO ENTRE O EU E O OUTRO EM SALA DE AULA DE LP	333
2.3.1	A Presença do Texto em Sala de Aula de LP	333
2.3.2	Texto e Ensino	366
2.4	A PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA DE LP COMO POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DO SABER	399
2.5	A CORREÇÃO E A ORIENTAÇÃO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA DE LP	466
2.5.1	Correção Resolutiva	477
2.5.2	Correção Indicativa.....	499
2.5.3	Correção Classificatória	50
2.5.4	Correção Textual-Iterativa.....	51
2.5.5	A atividade de Reescrita como Reelaboração Textual	544
3	AS IDENTIDADES E A RESPONSABILIDADE: ELEMENTOS QUE SE PRESENTIFICAM NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA DE LP	577
3.1	IDENTIDADE(S) EM PROCESSO NA CONSTITUIÇÃO DOS MOVIMENTOS INTERLOCUTIVOS ENTRE O EU E O OUTRO.....	577
3.2	AS IDENTIDADES E O TRABALHO COM A PRODUÇÃO EM SALA DE AULA DE LP	633
3.3	A RESPONSABILIDADE: ATITUDE QUE MARCA O SUJEITO DIALÓGICO ...	655
4	O CUNHO QUALITATIVO, O CARÁTER ETNOGRÁFICO E A METODOLOGIA DE PESQUISA.....	711
4.1	A PESQUISA QUALITATIVA E A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA 722	
4.2	A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA.....	73
4.3	O CARÁTER ETNOGRÁFICO EM PESQUISA QUALITATIVA	755
4.4	OS DADOS COLETADOS: O CONTEXTO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA	777

4.4.1	A Escola.....	77
4.4.2	A Coleta de Dados.....	80
4.4.2.1	O Período de Observação das Aulas e do Cotidiano Escolar num Formato de Pesquisa Participante e com Cunho Interventivo.....	83
4.4.2.3	A Entrevista com a Professora: Refletindo Sobre a Formação e a Prática	86
4.4.2.4	A Coleta das Produções Textuais	80
5	A INTERLOCUÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA E O TEXTO DO ALUNO: RESPONSABILIDADE E QUESTÕES IDENTITÁRIAS	911
5.1	DUAS PERGUNTAS E ALGUMAS RESPOSTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO.....	92
5.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS	1022
5.2.1	Orientações e Respostas para a Produção Inicial e a Segunda Versão do Texto do Aluno	1044
5.2.1.1	As Orientações e Respostas para a Versão 1.....	104
5.2.1.2	As Orientações e Respostas para a Versão 2.....	104
5.2.3	Orientações e Respostas Para a Terceira e Quarta Versões do Texto do Aluno.....	119
5.2.3.1	As Orientações da Professora para a Versão 3	119
5.2.3.2	As Orientações da Professora para a Versão 4	130
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
	APÊNDICE	144
	ANEXO.....	147

1 INTRODUÇÃO

O estudo das identidades (BAUMAN, 2001, 2005; HALL, 2014) pode se configurar como um importante auxílio nas situações que envolvem a presença da prática situada da produção de texto em sala de aula de Língua Portuguesa (doravante, LP). Isso acontece porque o estudo permite que traços identitários dos sujeitos envolvidos nesse contexto possam ser observados, e, desse modo, a construção das marcas identitárias e da elaboração do saber dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são fortalecidas.

Sobre questões identitárias, Moita Lopes (2002) e Hall (2014) discutem que os processos identitários se constroem na linguagem, em movimento contínuo de construção/desconstrução/reconstrução. Nesse sentido, Moita Lopes (2002, p. 63) assegura que “as identidades sociais não são fixas, isto é, estão em processo: se (re)construindo ao fazermos o significado compreensível para o outro”. Dessa forma, entende-se que, em sala de aula, os educandos assumem identidades sociais diversas que devem ser consideradas em suas práticas de linguagem.

No contexto de sala de aula de LP que se utiliza do expediente da produção textual, a produção configura-se, inicialmente, como uma necessidade de resposta para uma atividade solicitada pelo professor. Essa resposta pressupõe uma avaliação, no sentido de leitura e correção, por parte do professor, e, a depender da concepção que norteia a prática de linguagem desse último, a atividade de produção vai ser um momento de caça ao erro. Nesse sentido, Antunes (2006, p. 163) afirma que “na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação”.

Assim, em uma prática pedagógica pautada pela produção textual como uma forma de observar apenas os “erros”, mesmo que o texto do aluno seja produzido e/ou reelaborado a partir das orientações dadas pela professora, estabelece-se, nesse movimento interativo, uma pseudointerlocução¹, pois esse movimento interlocutivo foca no produto final – o texto que vai ser ‘revisado’ e ‘avaliado’ pelo professor – sem considerar dois aspectos: o caráter processual da escrita e o dizer do aluno, que é sujeito, silenciando assim as marcas identitárias (MOITA LOPES, 2002) que o constituem enquanto sujeito.

¹ Pseudo é um termo de origem grega, a partir de pseudos/pseûdos, que significa literalmente “mentira” ou “falsidade”. Nesse caso, pseudointerlocução caracteriza uma falsa interlocução, ou uma interlocução que não é completa, parcial, entre o professor e o aluno, porque foca apenas em um dos aspectos do movimento interlocutivo pela atividade de escrita: o texto como produto final.

Nesse contexto, a identidade é construída socialmente e pode ser definida e redefinida a todo o momento (BAUMAN, 2005), por isso a necessidade de refletir como os movimentos interlocutivos construídos na relação discursiva entre as orientações da professora e as respostas dos alunos – que se materializam nas produções dos textos e nas reelaborações textuais – implicam em elaboração do saber e em construção da identidade social do aluno, visto que, em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), o sujeito discursivo se constrói na relação social e, na sala de aula, a interlocução é compreendida como condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só se constitui como tal na relação com os outros, a sua identidade se define na relação com a alteridade (BAKHTIN, 2011), isto é, na relação de troca com o outro.

Nesse sentido, concebe-se que a atividade de produção de texto em sala de aula de LP pode ser compreendida como um lugar praticado (CERTEAU, 2003), pelo qual se consideram, minimamente, duas dimensões: a percepção do aluno como sujeito da linguagem e a dimensão interativa do texto. Essas duas dimensões favorecem os dois aspectos anteriormente citados, isto é, o de elaboração do saber e o dizer do aluno, ao se considerar que a produção textual pode ser vista como meio de atuação social e de constituição identitária dos alunos como sujeitos discursivos.

Partindo do entendimento do texto como materialidade de um discurso, pois, para Geraldi (2006, p. 15), “todo texto é materialização de um discurso, cuja materialidade ‘*sustenta*’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis” (grifo do autor), é que se discute como a produção de texto que não observa essas dimensões acaba promovendo, muitas vezes, o apagamento do sujeito e o silenciamento das questões identitárias que os constituem, ao não considerar, na materialidade linguístico-discursiva do texto, o próprio dizer do aluno enquanto sujeito, levando em conta apenas os aspectos normativos do ensino de LP.

Dessa maneira, pensar na atividade de produção de texto em sala de aula de LP implica em refletir sobre as concepções que estão arraigadas nesse fazer pedagógico que o docente opera ao ensinar certas práticas de linguagem considerando apenas aspectos normativos da língua. Assim, partindo da concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; SOBRAL, 2009) entre os principais sujeitos que compõem o espaço de sala de aula, considera-se a produção de texto como meio que deve favorecer os dois aspectos mencionados anteriormente: a construção da aprendizagem e o desenvolvimento de uma prática discursiva reveladora da formação identitária do aluno, que teria o seu dizer respeitado porque seria visto como um sujeito discursivo.

Geraldi (2006) tece considerações a respeito de uma prática de produção na qual o aluno materializa em seu texto o seu posicionamento discursivo e, nessa perspectiva, é importante destacar a necessidade de resgate da condição de interação na elaboração do saber e nas formações identitárias dos alunos. Essa condição de interação, por sua vez, pode ser trazida à tona através dos movimentos interlocutivos entre as orientações do professor e as respostas dos alunos, concretizadas nos textos.

É nesse sentido, que a interlocução professor-aluno é tão importante no contexto de sala de aula, pois é um caminho para que a atividade de produção textual deixe de ser, por parte do professor, uma prática de busca por erros de ordem normativa – sejam eles sintáticos, morfológicos ou semânticos – e possa vir a ser uma via de crescimento não só de aprendizagem mas também de construção identitária para o aluno e para o próprio professor. A respeito da construção do saber mediante a presença do texto em sala de aula, Geraldi (2003, p. 112) afirma que:

[o professor] é ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades em sala de aula. Cada um sendo *o outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (grifo do autor)

Assim, o estudo das identidades dos alunos, que emergem nas práticas de linguagem, parte da compreensão do texto como o *locus* da interação num movimento interlocutivo contínuo de construção da aprendizagem, o que pode contribuir para a apreensão da heterogeneidade na observação das diferenças. Partindo desse entendimento, cabe ao professor não apenas apontar quem fez ou não a atividade solicitada, quem respondeu ou não as solicitações, mas refletir sobre o porquê não foi feito ou em que medida a resposta foi concordância, discordância ou completude do que foi proposto. Dessa forma, entende-se que pode acontecer a reflexão sobre o próprio processo de escrita.

A responsividade é apresentada por Bakhtin (2011) como um elemento que compõe a compreensão responsiva ativa, que, em linhas gerais, corresponde ao movimento constante de resposta inerente ao sujeito nos processos interacionais com outros sujeitos e se concretiza nos movimentos de interação social. A esse respeito, Bakhtin (Idem, p. 348) assevera que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo e etc”.

Dessa forma, nos processos interacionais em sala de aula, a responsividade é ato contínuo: alunos e professores estão num movimento ininterrupto de respostas pela prática de

linguagem. Isso acontece não só pelo fato de estarem na interação face a face, mas também por esse movimento ser intrínseco à vida humana, dentro de uma perspectiva mais ampla. A esse respeito, o autor (Ibid., p. 271) afirma que

A única forma de expressão verbal da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa por inteiro. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida. (grifo do autor)

Essa responsividade que caracteriza o sujeito, dentro do contexto de sala de aula de LP, também se concretiza na atividade de produção de texto, pois para Antunes (2009, p. 209), “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de ação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal”. Assim, neste estudo, parte-se de uma perspectiva que compreende o texto como um lugar praticado (CERTEAU, 2003) de interação. Por isso, não só o texto produzido pelo aluno, mas também a reelaboração desse mesmo texto, em consequência da orientação do professor, é a materialidade desse estudo, ancorado na relação texto-discurso (BAKHTIN, 2011).

Para analisar como se deu a construção identitária observada na relação interlocutiva entre as orientações do professor e a resposta do aluno materializada no texto, duas discussões teóricas vieram à tona: a primeira relaciona-se à noção de responsividade bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), como anteriormente mencionado, e a segunda refere-se à necessidade de se observar a proposta de correção (RUIZ, 2013; BAZARIM, 2006) utilizada pela professora para orientar a reelaboração dos textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, entendendo reelaboração como atividade de reescrita que apresenta uma reestruturação orgânica do texto (PENTEADO E MESKO, 2006).

Desse modo, a segunda discussão teórica remete à “correção” utilizada pelo professor, e, no caso deste estudo, entende-se a correção como leitura e orientação dada pela professora para que o aluno produza e/ou reelabore o seu texto. Segundo Ruiz (2013), há, pelo menos, quatro estratégias de correção: resolutive, indicativa, classificatória e textual-interativa. Cada uma delas terá sua resposta na reelaboração do texto produzido pelo aluno e refletirá, conseqüentemente, a perspectiva de ensino de LP que atravessa as situações pedagógicas em sala de aula.

Traçando apenas um esboço, é possível dizer que a correção resolutive apenas “corrige” o desvio cometido pelo aluno; a indicativa aponta o desvio, por exemplo, circulando, sublinhando e/ou indicando por meio de pequenos textos o que precisa ser corrigido; a estratégia classificatória aponta a natureza do erro, por exemplo, pontuação ou concordância, e o aluno

faz a correção; a textual-interativa procura estabelecer um diálogo por escrito, mediado pelo texto, entre o professor e o aluno.

Nesse sentido, considera-se que a orientação que segue uma concepção mais textual-discursiva, que é entendida por Ruiz (2013) como textual-interativa, parece se aproximar da interlocução e não se atém apenas aos aspectos normativos, promovendo não só a elaboração do saber, mas também o regaste do dizer do aluno, uma vez que o concebe como sujeito discursivo. Desse modo, a atividade de produção e de reelaboração de texto, a partir da perspectiva em questão, pode extrapolar os limites do simples preenchimento de lacunas de uma atividade solicitada pelo professor, atingindo uma dimensão maior para esse fazer pedagógico, justamente porque procura alcançar o outro da relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as construções identitárias do aluno, as produções de texto e as reelaborações textuais em sala de aula, construídas no movimento interlocutivo pelas orientações da professora, configuraram-se como categorias básicas desta pesquisa, que partiu das seguintes questões norteadoras:

- a) Como se estabelece a interlocução entre as orientações da professora e a resposta dos alunos nas atividades de produção e de reelaboração textuais?
- b) Como se materializam as identidades sociais dos sujeitos nas práticas discursivas pela atividade de escrita?
- c) Quais as implicações da interlocução entre a professora e o aluno para a elaboração do saber e para a construção da identitária desses sujeitos?

A partir dessas questões, objetivou-se, refletir sobre a prática de produção e reelaboração textual no contexto de sala de aula de LP, colaborando com o desenvolvimento de ações dialógico-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa mediante atividades de produção e reelaboração de textos enfatizando as identidades sociais. Especificamente, objetivou-se em primeiro plano, estudar como a interlocução entre as orientações de uma professora e as respostas de seus alunos se estabeleciam nas atividades de produção e reelaboração textual. Em segundo plano, buscou-se observar, através da análise da produção e da reelaboração de textos dos sujeitos de pesquisa, quais identidades sociais são construídas nessas práticas discursivas. Por último, o objetivo foi analisar as implicações desses movimentos interlocutivos para a construção do saber e para a formulação das identidades dos sujeitos colaboradores, observando também como os sujeitos de pesquisa se apropriavam dessa prática de produção e reelaboração textual para refletir suas concepções e seu conhecimento de mundo ao construir o saber, tendo em vista que se parte do entendimento que a atividade de escrita possui um caráter processual (GERALDI, 2006; ANTUNES, 2003).

Metodologicamente, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter etnográfico, definindo-se inicialmente como observação-participante (CHIZZOTTI, 2003; TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995), mas apresentando também fases de pesquisa interventiva (THIOLLENT, 1996), como será discutido no capítulo 3. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram adotados alguns procedimentos de coleta de dados – que serão pormenorizados no referido capítulo – tais como registro de observação das aulas, aplicação de questionário semiestruturado de sondagem para os alunos, realização de entrevista com a professora, além da coleta de produções e suas respectivas reelaborações textuais. Quanto à estruturação da pesquisa, logo após essa parte introdutória, tem-se a divisão em capítulos.

O primeiro capítulo discute sobre conceitos teóricos mais amplos para os estudos linguístico-discursivos que estão interligados a esta pesquisa, entre eles, a perspectiva de língua/linguagem e a visão do texto como *locus* do movimento interlocutivo entre o eu e o outro, além de discutir uma concepção de língua como constructo social para o ensino de LP, especialmente em relação à atividade de produção textual em LP. Além disso, discorre-se também nesse capítulo, sobre a reelaboração textual e a forma de correção para orientar a atividade de reescrita (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; ANTUNES, 2003, 2006, 2009; GERALDI, 1984, 2003, 2011; RUIZ, 2013; PENTEADO E MESKO, 2006).

No segundo capítulo, discute-se a respeito de conceitos mais específicos para a presente pesquisa, entre eles, a noção de responsividade de raízes bakhtinianas e o estudo das identidades sociais. Nesse capítulo, fala-se também, mesmo que sucintamente, sobre a noção de sujeito que atravessa essa discussão, tendo em vista que essa noção está presente nas relações em sala de aula (BAKHTIN, 2011; BAUMAN, 2001, 2005; HALL, 2014; MOITA LOPES, 2002, 2006; CORACINI, 2000; SOBRAL, 2009).

O terceiro capítulo trata das bases teóricas da metodologia assumida nesta pesquisa, discorrendo sobre as características da pesquisa qualitativa e seu caráter etnográfico. Nesse capítulo, há uma descrição das etapas e dos procedimentos de coleta dos dados, que compreendem três aspectos: a observação das aulas e do cotidiano escolar, apresentando também uma descrição da escola que se constituiu como *locus* desta pesquisa; a aplicação do questionário para os sujeitos pesquisados; e a realização de entrevista com a professora. A descrição metodológica e o processo de coleta de dados, assim como os aportes teóricos, serão retomados e aprofundados nesse capítulo (CHIZZOTTI, 2003; TRIVIÑOS, 1987; ANDRÉ, 1995; THIOLLENT, 1996).

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados a partir de dois elementos: a resposta do questionário e as produções de texto junto com as subsequentes reelaborações. A

análise do questionário será feita a partir das respostas dos alunos para duas perguntas em particular. A análise das produções apresenta a materialidade da pesquisa, isto é, o recorte dos dados coletados na forma de produção textual e suas subsequentes reelaborações, além das considerações analíticas sobre o *corpus*, que enfatizam, entre outros aspectos, a responsividade que perpassa essas práticas e as questões identitárias dos sujeitos de pesquisa.

Toda essa discussão parece corroborar com a percepção de que o aluno, que é sujeito, cuja voz é atravessada por questões identitárias, muitas vezes é silenciado por uma produção de texto que prioriza apenas os aspectos estruturais em detrimento do posicionamento discursivo. Não se quer dizer com isso que tais aspectos não devem ser retomados pelo professor, mas centrar-se apenas neles pode não trazer à tona os elementos discursivos presentes no texto. Nesse sentido, uma prática pedagógica para a atividade de produção de texto, se baseada nos movimentos interlocutivos entre o eu e o outro do processo de ensino, pode auxiliar não só na recuperação desse dizer do aluno e de sua posição discursiva, mas também da construção do saber por esse aluno.

2 AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE TEXTO, A PRODUÇÃO TEXTUAL E A ORIENTAÇÃO PARA REELABORAÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS PRESENTES EM SALA DE AULA DE LP

A presente seção apresenta as bases teóricas que fundamentaram este estudo e, para isso, está dividido em cinco subtópicos que discutem, cada um deles, aspectos teóricos norteadores para a pesquisa. O primeiro trata da concepção de língua/linguagem, apresentando-a a partir do dialogismo e da interação à luz da ótica bakhtiniana. O segundo discorre sobre a correlação entre texto e gênero. O terceiro discute o texto, partindo da concepção de texto como unidade discursiva. O quarto subtópico discute o formato de produção de texto em sala de aula de LP. O quinto discorre sobre a noção de reelaboração textual, vista como uma atividade de reescrita, discutindo também os tipos de correção² para a atividade de escrita e reescrita de texto, segundo a perspectiva de Ruiz (2013), e a orientação para a atividade de produção e reelaboração textual no contexto de sala de aula de LP.

2.1 A PERSPECTIVA DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM A PARTIR DO DIALOGISMO BAKHTINIANO

O presente subtópico traz considerações sobre língua/linguagem, discutindo sucintamente algumas concepções relacionadas a língua/linguagem, além de discorrer sobre a interação a partir do dialogismo bakhtiniano, o que implica tecer algumas considerações a respeito da noção de dialogismo e de interação.

2.1.1 Língua/Linguagem: Breve Consideração

A concepção de língua/linguagem é um tema caro aos linguistas por diversos motivos. Um desses motivos se apoia em que, a partir da concepção que se assume, pode-se compreender que da língua/linguagem se estruturam os usos no cotidiano e, por isso, muitas são as correntes e as perspectivas que procuram delimitar ou estreitar sua fronteira. Segundo Antunes (2003), em linhas gerais, há duas grandes tendências que podem fundamentar a concepção relacionada aos fatos que envolvem a linguagem: uma centrada na língua enquanto sistema abstrato de

² A autora discute a correção, feita pelo professor, para nortear a atividade de escrita e reescrita de texto. Entende-se a multiplicidade de interpretações que o termo correção permite, mas parte-se da ideia de correção como forma de avaliação, entendida como forma de orientação para as atividades de escrita e reescrita, não pretendendo apontar o modo único e correto de escrever, mas orientar para a reelaboração do texto observando também os aspectos discursivos, e não apenas visando aos aspectos normativos. Continuar-se-á a utilizar o termo correção, entretanto, para fazer referência à perspectiva adotada por Ruiz (2013).

signos e de regras, que não considera suas condições de realização; e outra centrada na língua enquanto sistema em uso, enquanto atuação social, em que se imbricam as condições de sua realização.

Sobre a tendência que se centra na língua enquanto sistema de signos e de regras, Bakhtin/Volochínov (2014), discutindo sobre as orientações do pensamento para uma filosofia da linguagem, mostram que o objetivismo abstrato apresenta o sistema linguístico como centro organizador do fato linguístico e no qual há um domínio da estrutura sobre o sujeito, que por sua vez se coloca como passivo diante do sistema. Esse sistema é utilizado como meio de comunicação de uma mesma comunidade linguística, sendo estável, homogêneo e contendo a verdadeira essência da linguagem. Os autores (2014, p. 80-81) afirmam ainda que

Do ponto de vista da segunda orientação, não se poderia falar de uma criação refletida da língua pelo sujeito falante. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal [...]. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo.

Dessa forma, o objetivismo abstrato propõe que o sistema linguístico é composto por leis imanentes que não podem sofrer outras influências extralinguísticas, sociais e ideológicas, por exemplo. Assim, essa tendência, que fundamenta o Estruturalismo em sentido amplo e que posteriormente foi associada ao estruturalismo saussuriano, não considera os sujeitos e as condições em que os enunciados, sejam eles orais ou escritos, foram construídos.

Ainda sobre essa tendência, Mussalim (2006), discorrendo sobre os aportes da análise do discurso de linha francesa pecheuteana, também apresenta alguns aspectos relacionados ao Estruturalismo de Saussure. Segundo ela, baseando-se na estrutura saussuriana, a língua é vista como sistema, isto é, a língua não é apreendida na relação com o mundo, podendo ser estudada a partir de suas regularidades. Nessa perspectiva, a relação de sentido que se estabelece é sempre binária, numa conjuntura de negatividade de pares, ou seja, o significado é tomado a partir de uma relação opositiva: homem (masculino) define-se como tal por não ser mulher (feminino). Assim, os sentidos que fogem a essa estrutura são considerados elementos externos, repletos de irregularidades e, por isso mesmo, não afetam o sistema por não o integrarem. A autora (2006, p. 102) admite que

[...] a língua não é apreendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo. Daí *estruturalismo*: é no interior do sistema que se define o objeto, e é esse objeto assim definido que interessa a esta concepção de ciência em vigor na época. (grifo da autora)

Além disso, a perspectiva saussuriana apoia-se na dicotomia língua e fala. Saussure (2000, p. 22) afirma que “a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que

o indivíduo registra passivamente”, registrando uma separação de língua e fala para os estudos linguísticos. Desse modo, a primeira, *langue*, é concebida como algo objetivamente apreendido, regular dentro de um sistema; a segunda, *parole*, sendo individual e assistemática, não pode ser objetivamente apreendida e estudada por depender de fatores como a variedade dos falantes, que selecionam parte do sistema da língua para uso concreto em situação de comunicação. No Estruturalismo, portanto, há a separação entre língua e fala e o estudo da estrutura da língua está distante das suas condições realização.

Diferente dessa perspectiva, a tendência centrada na língua enquanto sistema em uso, enquanto atuação social, imbricada às condições de sua realização (ANTUNES, 2003), aponta para o uso da língua em situações concretas de comunicação. Nessa tendência, que se fundamenta na perspectiva bakhtiniana, encontra-se o meio social como centro organizador do fato linguístico. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua e nem no psiquismo individual”. Por esse ângulo, não há distinção entre *langue* e *parole* e a essência da língua não está apenas nos indivíduos (psiquismo), nem apenas na estrutura (sistema). Em outras palavras, considera-se a dupla face da linguagem: o social e o individual, apontando para a natureza comunicativa da língua como realidade concreta, um construto que só se realiza na interação social, na qual o outro tem papel fundamental na construção de sentidos.

Assim, de acordo com as palavras de Antunes (2003, p. 41), essa tendência apresenta a “língua enquanto atuação social, enquanto sistema-em-função”. Nessa proposta não há a separação entre língua e fala e os sentidos são construídos socialmente através da interação entre o eu e o outro da comunicação. Não há, também, preocupação em delimitar a fronteira entre língua e linguagem, pois parte-se de uma visão concreta e dinâmica da linguagem, impregnada de relações dialógicas.

Geraldi (2011) também discorre sobre as concepções de língua/linguagem. Segundo o autor, para quem a linguagem é vista como o lugar de constituição social dos sujeitos, três são as grandes tendências para a concepção de linguagem. A primeira, enquanto expressão do pensamento, correspondendo, segundo o autor, a uma perspectiva tradicional para os estudos linguísticos; a segunda, enquanto instrumento de comunicação, apresentando a língua como código que pressupõe um locutor e um receptor para a mensagem, correspondendo a uma perspectiva estruturalista; a terceira pressupõe a linguagem enquanto forma de interação, indicando uma relação dialógica entre um que fala e outro que responde, alternando-se nesses

papéis. Essa última tendência parece estar mais relacionada ao princípio do dialogismo bakhtiniano porque considera os sujeitos no processo de construção de sentidos.

Desse modo, para Geraldi (1996), a linguagem é vista como uma atividade constitutiva do ser humano e se realiza na interação entre os sujeitos. Para o autor (1996, p. 67),

É pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui um trabalho ininterrupto. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado de que poderíamos nos apropriar.

Não convém discutir aqui os pontos convergentes e divergentes para as concepções de língua/linguagem, mas apenas indicar a perspectiva que norteia a presente discussão. Desse modo, tomando de empréstimo as palavras de Antunes (2003, p. 42), parte-se de uma concepção “interacionista, funcional e discursiva da língua que só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais ou escritos”. Em outras palavras, parte-se de um entendimento no qual a língua é concebida como um construto social por meio da interação verbal, conforme indicam Bakhtin/Volochínov (2014, p. 132), ao asseverarem que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores”.

Assim, assume-se, neste estudo, a concepção de língua/linguagem que tem os seus sentidos construídos pelos sujeitos da comunicação em práticas discursivas por meio da interação verbal. Portanto, considera-se o outro na construção de significado dos fenômenos linguísticos, uma vez que se partilha do entendimento de que é no processo de interação verbal que a língua se constitui.

Partindo, então, dessa compreensão de língua/linguagem, é importante discutir a relação entre língua e interação verbal porque se concebe que os sentidos são (re)construídos pelos sujeitos ao se comunicarem nos processos de interação social com outros sujeitos, como será discutido no subtópico a seguir.

2.1.2 Língua/linguagem e Interação: Imbricação de Sentidos através do Dialogismo

Considerando que a língua/linguagem é constituída no processo de interação social, é possível compreender o enunciado como um acontecimento, um ato histórico único, cujos sentidos são construídos em um contexto e, por isso, o mesmo signo pode adquirir diferentes significados. Esse entendimento se apoia nos estudos bakhtinianos, tendo em vista que, para Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”, o que

corroborar para a compreensão da língua/linguagem como um fenômeno social de interação; e para a compreensão de que todo enunciado é produzido em situação dialógica, pois, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2014, p. 117),

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

Convém destacar aqui a compreensão de dialogismo que tem fomentado essa discussão, partindo da perspectiva do círculo bakhtiniano. Nesse sentido, para Brait (2005), o dialogismo apresenta dois lados: um que está mais relacionado à sociedade como um todo e o outro lado que se volta mais para o elo eu-outro que marca as relações sociais. A autora (2005, p. 94-95) afirma que

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...]. Por outro lado, diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos.

Nesse sentido, há de se compreender a incompletude peculiar que marca o dialogismo, que pressupõe sempre o outro na construção de sentidos, nas idas e vindas do discurso que se constrói na interação social pelos movimentos de alteridade materializados pela linguagem e nos quais se instaura a dialogicidade. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 349), assegura que “a imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do eu e do outro”. Assim sendo, não se pode negar a circularidade que marca as relações sociais, tendo em vista que o sujeito, ao mesmo tempo em que constitui o outro, também se constitui por meio da linguagem, o que resulta em relações dialógicas entre os sujeitos sociais que favorecem a sua própria formação identitária.

A esse respeito, Sobral (2009) também discorre sobre o dialogismo a partir das reflexões do círculo bakhtiniano, pois segundo ele, o dialogismo não pode ser confundido com o diálogo, no sentido apenas das réplicas da interação face a face, sendo o diálogo considerado um fenômeno incorporado ao dialogismo. Ainda segundo o pesquisador supracitado, o dialogismo envolve três aspectos: o primeiro relaciona-se ao fato de que não há enunciação sem sujeito; o segundo relaciona-se ao fato de que o sujeito age sempre na interação social com o outro, mesmo que esse outro não esteja fisicamente presente; o terceiro relaciona-se ao fato de que não há interação sem diálogo com outros sujeitos. Novamente, segundo Sobral (2009, p. 35-36), o dialogismo apresenta três planos:

1) dialogismo designa em primeiro lugar a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos; 2) dialogismo designa em segundo lugar a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos, do sentido; 3) dialogismo é, por fim, a base de uma forma de composição de enunciados/discursos, o diálogo.

Dessa forma, é possível depreender, a partir desses três planos, duas situações que se entrelaçam. A primeira é que o dialogismo parece ser inerente ao sujeito social, pois os planos, respectivamente, representam a condição humana de ser e agir, a produção de sentidos e a composição de discursos; A segunda é que esses três planos constituem e ao mesmo tempo são constituídos pelos processos de interação verbal entre os sujeitos, isto é, por meio dos processos interacionais, os sujeitos se constituem e agem, compõem os discursos e produzem sentidos.

Ainda de acordo com Sobral (2009), esses planos compõem o cunho filosófico, discursivo e textual do dialogismo, e estão imbricados aos três aspectos mencionados anteriormente, tendo em vista que o sujeito se constrói na dialogicidade pelo fato de se constituir no movimento de interação social com outros sujeitos, em que o eu e o tu estão em processo contínuo de construção de sentidos. Em outras palavras: todas as enunciações são dialógicas e envolvem direcionamento, pois são construídas por um eu que aponta para um outro, o que marca as relações de alteridade que são parte de uma cadeia de comunicação, conforme assevera Bakhtin (2011, p. 341) ao afirmar que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Assim, na concepção dialógica, assume-se que a linguagem tem seus sentidos construídos pela presença constitutiva eu-outro no processo de interação social entre os sujeitos.

Desse modo, a concepção de língua como um constructo social fomenta a perspectiva dialógica que, no contexto de sala de aula de LP, é compreendida como o meio que permite a interação entre o eu e o outro na construção de sentidos e compreende a escrita como um processo que permite a apreensão, por parte do aluno, de saberes construídos nesse espaço para as situações sociais além dos muros da escola. Nesse sentido, essa concepção, se aplicada ao processo de ensino-aprendizagem em LP, principalmente por meio do uso de texto em sala de aula, beneficia o aluno, sujeito da aprendizagem, porque poderá auxiliá-lo no reconhecimento das infinitas possibilidades de fazer suas escolhas dentro de um repertório vasto de gêneros para as diversas situações de interação social.

A esse respeito, Sobral (2009, p. 32) afirma que a chamada concepção dialógica da linguagem “propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre as subjetividades) no intercâmbio verbal”. Em outras palavras, a concepção dialógica, se adotada como ponto de partida em sala de aula, procurará alcançar as situações concretas para a língua em uso, como forma de atuação

social. Nesse sentido, a atividade de produção textual poderá alcançar dimensões outras, que vão além da correção e da caça ao erro, como será discutido posteriormente, sendo vista como um processo que promove a elaboração do saber e a construção de formações identitárias.

Assim, a incompletude constitutiva do dialogismo é o que parece servir de combustível para que as relações de alteridade se estabeleçam. Segundo Bakhtin (2011, p. 294), o nosso discurso,

isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptabilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Isso pode significar que estamos apreendendo e ressignificando os enunciados dos outros em processo contínuo, o que nos leva a pensar na alteridade como um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro por meio da linguagem e, desse modo, é possível pensar na alteridade como um dos pilares de nossa construção identitária, pois, se por um lado, o *eu* sujeito tem suas concepções de mundo constituídas e construídas a partir das relações dialógicas com outros sujeitos, por outro lado, o *outro* sujeito também é constituído e construído nessas mesmas relações, numa via de mão dupla de construção identitária.

Portanto, alteridade não é reconhecimento de diferença, mas estranhamento, que se materializa nas relações sociais entre os sujeitos sociais. Por meio desse processo, nós vemos o mundo sob a perspectiva do outro e, ao mesmo tempo, o outro vê o mundo sob nossa perspectiva. É uma relação de troca que nos dá o acabamento, que nos completa como sujeitos sociais e, nesse sentido, não se pode pensar em alteridade sem se lembrar de identidade: se é o *eu* que completa o *outro*, inversamente, é o *outro* que pode completar o *eu*, situar-se e situá-lo de seu lugar no mundo também, num processo contínuo e recíproco de trocas. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 34) reconhece que “de fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada”.

Assim sendo, essa construção social do sujeito é basilar nessa concepção dialógica. Bakhtin (2011, p. 342) afirma que “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”. Desse modo, por essa relação de alteridade, de trocas mútuas, é possível nos constituir como sujeitos sociais a partir dos diferentes, na medida em que nos identificamos e aprendemos com o contrário, sendo possível ampliar o olhar sobre nós mesmos e sobre os outros ao perceber o quanto os outros constituem a nós e a eles, continuamente, quer tenhamos consciência disso ou

não. É óbvio que essa troca não silencia ou apaga o que somos, mas significa que sou/somos constantemente transformados na minha/nossa relação com os outros sujeitos sociais.

Com base nessa compreensão, é possível pressupor, no contexto deste estudo, que os textos produzidos pelos alunos, a correção da professora como encaminhamentos para a reelaboração textual e as respostas dos alunos proporcionam esses movimentos interlocutivos, o que favorece a relação de trocas mútuas entre o professor e o aluno, marcadas pela presença do eu-outro em constante *devir* e, assim, os processos interacionais que se estabelecem em sala de aula são importantes para que as relações de alteridade sejam construídas, como será discutido no subtópico a seguir.

2.1.3 A Interação no Contexto do Dialogismo Bakhtiniano

Ao assumir que o sujeito se constrói na relação social com outros sujeitos mediante o uso da linguagem, credita-se à interação verbal o aporte para que essa construção se efetive. Conforme asseguram Bakhtin/Volochínov (2014, p. 116), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” e, desse modo, convém destacar a concepção de interação a partir dos estudos bakhtinianos. A esse respeito, Sobral (2009) observa que a interação é considerada parte constitutiva da construção de sentidos pelos sujeitos, pois envolve mais perguntas e respostas de um *eu* e de um *outro*, num movimento circular no qual as posições dos interlocutores se alternam. Assim, para o autor (2009, p. 40), sem a interação “há uma separação, ou afastamento, do diálogo e, portanto, não há sentido”.

Ainda segundo o autor, são quatro os níveis da interação: o primeiro está relacionado ao intercâmbio verbal do aqui e agora dos interlocutores, isto é, das marcas da enunciação na materialização da interação; o segundo relaciona-se ao contexto imediato do intercâmbio social, no qual estão presentes a posição, lugares ou papéis sociais dos interlocutores; o terceiro está associado ao contexto social mediato, que envolve as determinações conjunturais nas quais os participantes da interação se inserem; o quarto nível está relacionado ao horizonte social e histórico do qual partem os interlocutores. A esse respeito, Sobral (2009, p. 44) assevera que “a interação nos termos do Círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – imediatas e mediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal”.

Cada um desses níveis se interrelaciona e se entrelaça nos movimentos interlocutivos que se constroem nos processos interacionais dos sujeitos em suas práticas sociais. Nesse sentido, a sala de aula pode ser considerada um lugar praticado (CERTEAU, 2003) para que

esses níveis se estabeleçam e se ampliem à medida que os sujeitos que a compõem interagem pela linguagem, como será discutido no subtópico a seguir.

2.1.3.1 Os Movimentos Interlocutivos Presentes na Interação em Sala de Aula

Ao pensar na interação a partir da ótica bakhtiniana, é possível considerar que o primeiro nível está relacionado às condições materiais da interação entre os sujeitos sociais. Desse modo, são observados aspectos como a presença física ou ausência do interlocutor, os meios de recepção e produção dos enunciados, isto é, o que envolve os aspectos físicos pelos quais a interação se materializa (SOBRAL, 2009), e, nesse sentido, o intercâmbio verbal do aqui/agora se materializa nos movimentos interlocutivos em sala de aula, seja nas interações verbais por meio da fala ou da escrita, e envolve os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

O segundo nível relaciona-se ao contexto imediato da interação verbal entre os sujeitos, no qual são observados os papéis sociais dos sujeitos, e, dessa maneira, as condições da enunciação determinam o que pode e o que deve ser dito, conforme asseguram Bakhtin/Volochínov (2014, p. 116) ao afirmarem que “qualquer que seja o aspecto da enunciação-expressão considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”. Partindo desse entendimento, é possível pressupor que o contexto imediato da interação permeia as atividades de produção de texto em sala de aula de LP e, nesse sentido, o texto é produzido para responder a esse contexto, no qual os papéis sociais do professor e do aluno são marcados pelo texto escrito, em um movimento interlocutivo de elaboração do saber e de construção identitária dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O terceiro nível da interação relaciona-se ao contexto mediato do intercâmbio verbal dos sujeitos, isto é, ao contexto social no qual o sujeito está inserido, nos quais são observados aspectos tais como o ambiente cultural e as particularidades dele e os grupos sociais aos quais pertencem os sujeitos. Isso pode significar que as condições sócio-históricas são fatores que determinam o que pode ou deve ser dito pelos sujeitos nos processos de intercâmbio verbal e, dessa maneira, tais fatores também estão presentes nos movimentos interlocutivos em sala de aula de LP, nos quais os sujeitos constituem e se constituem pela prática de linguagem ao se comunicarem.

O quarto nível da interação relaciona-se ao horizonte social do qual partem os sujeitos, às condições sociais amplas de um grupo e de uma época, por exemplo. Tais aspectos estão subjacentes à materialização discursiva do sujeito. Nesse nível, é possível perceber a interação a partir de certa abstração: ela está mais relacionada ao conjunto de valores a partir do qual se

organiza o discurso, o que pode representar a situação social da enunciação, isto é, de ‘onde’ fala o sujeito. Logo, é possível pensar que o conjunto de valores dos sujeitos da aprendizagem perpassa os movimentos interlocutivos presentes na sala de aula de LP, o que corrobora para a formação identitária desses sujeitos.

Parte-se, então, dessa concepção de construção social do sujeito e da compreensão da linguagem como constructo por meio da interação verbal, em consonância com o pensamento bakhtiniano, pois, para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 127), “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal”. Partindo dessa dimensão interacionista e social da língua/linguagem, compreende-se a sala de aula de LP como um lugar no qual a relação eu - outro está em constante movimento. Esse movimento pode se materializar na atividade de produção textual, tendo em vista que, mesmo numa atividade como essa, na qual se pressupõe um monólogo entre o aluno e o texto que escreve, há dialogicidade, visto que essa atividade pressupõe um diálogo aluno/professor, processo no qual este último é a voz da instituição reguladora, da língua e de ações, por exemplo. Em uma atividade de produção textual há sempre um eu (aluno) que responde a um tu (professor-escola), quer esse outro divida o mesmo espaço físico ou não. Sobre isso, Antunes (2003, p. 46) assevera que:

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção de texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta.

Dessa forma, as relações eu-outro estão sempre presentes, mesmo no texto escrito, na construção do movimento interlocutivo contínuo, no qual se encontram os atores do processo de ensino: o aluno, que vai desenvolver a atividade, e o professor, que orientou a atividade de escrita ou reescrita do texto. Assim, mesmo que o professor não esteja fisicamente presente, caso a atividade de produção de texto seja desenvolvida em outro espaço físico que não seja a sala de aula ou a escola, o professor se inscreve no texto que foi produzido pelo aluno. Em outras palavras, o movimento interlocutivo que se estabelece entre o aluno e o professor, mediado pelo texto, se torna indissociável da prática pedagógica em LP que enfoca a atividade de produção de texto na sala de aula.

Esse movimento interlocutivo não se limita a relação professor que fala e aluno que responde, pois em sala de aula o sujeito assume a identidade aluno, mas fora dos muros da escola essa identidade é reexperienciada nas interações verbais com outros sujeitos, o que acaba refletindo nos textos produzidos. Nesse sentido, as relações dialógicas que se estabelecem fora e dentro do contexto escolar estão imbricadas nos movimentos interlocutivos que podem se

materializar no texto escrito, e essas relações não devem ser ignoradas nesse contexto de ensino-aprendizagem, considerando que no processo de produção há um sujeito que diz e que responde diante de algo que lhe foi proposto (ou imposto).

Vale ressaltar que, mesmo considerando o termo intercâmbio verbal, apresentado por Sobral (2009) para se referir às noções de interação, optou-se pelo termo movimento interlocutivo, por compreender que tal termo representa o constante ir e vir tão marcantes nas relações sociais. Dessa maneira, cumpre acrescentar que o movimento interlocutivo permeia o ambiente da sala de aula, pois nesse lugar a interlocução (compreendida aqui como termo amplo que inclui todos os processos interacionais que envolvem os sujeitos ao se constituírem pela linguagem a partir de situações da realidade social concreta nas quais se encontram) se manifesta das mais diversas formas.

2.2 TEXTO E GÊNERO: CORRELAÇÃO EM BREVES DEFINIÇÕES

Tratar de questões relacionadas a gênero segundo uma perspectiva bakhtiniana não seria intenção inicial do presente estudo. No entanto, tecer algumas considerações, mesmo que breves, a esse respeito se tornou necessário, tendo em vista que, na sala de aula *lócus* da pesquisa, a professora assume desenvolver sua prática pedagógica a partir da perspectiva de gênero, o que foi confirmado durante o período de observação das aulas. Essa concepção assumida pela professora será apresentada posteriormente, na seção 4 – que discorre sobre a entrevista realizada com ela – e será retomado na seção 5 – que trata da análise a partir do recorte de dados.

Tratar de gênero, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, implica concebê-lo como parte integrante e, ao mesmo tempo, constitutiva do discurso, tendo em vista que, segundo Bakhtin, o gênero é a forma da comunicação social. Bakhtin (2011, p. 268) assevera que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” e, assim, nessa perspectiva, se considera que, por suas próprias características, o enunciado é individual e social ao mesmo tempo. Em outras palavras, o sujeito “constrói” seu enunciado, mas essa construção é determinada pela situação social e histórica na qual o sujeito está inserido.

Assim, nessa perspectiva, o sujeito, ao se constituir pela linguagem no movimento interlocutivo da interação verbal, observa pelo menos três elementos: primeiro, o *que* vai ser dito; segundo, *para quem* vai ser dito; terceiro, o *como* vai ser dito, sendo este último determinado pelos dois primeiros. Assim, embora tenha liberdade para construir seu enunciado, o sujeito tem sua liberdade, de certa forma, cerceada, pois sua escolha é determinada pelo

campo de atividade humana já existente, pelo conjunto de gêneros já consagrados para esse determinado campo. Ele pode ainda, por analogia, estabelecer, junto ao coletivo, novas configurações para o conjunto de gêneros. Conforme assegura Bakhtin (2011, p. 283), “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais”.

Por sua vez, os campos da atividade humana são constituídos pela linguagem, e a diversidade desses campos dá origem aos gêneros do discurso que, segundo Bakhtin (2011, p. 262) “são tipos relativamente estáveis de enunciados”, isto é, seguem um padrão e são determinados sócio-historicamente, o que significa que o gênero não surge do nada, ele está ligado a uma origem cultural, delimitada por aspectos sociais na relação tempo-espaço. Nesse sentido, a situação social é que dá origem a um gênero com suas características e, desse modo, cada campo produz o seu gênero do ponto de vista de conteúdo temático, de construção composicional e de estilo. Esses três aspectos, ainda segundo Bakhtin (idem, p. 262), são “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” e estão presentes nos gêneros primários e nos secundários. Ainda de acordo com os estudos bakhtinianos, os gêneros primários estão mais relacionados às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas, por exemplo, o diálogo na interação face a face; os gêneros secundários estão mais relacionados às situações comunicativas mais complexas e elaboradas, por exemplo, as situações comunicativas mediadas pela escrita, como o romance e as teses científicas.

Partindo então do entendimento de que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, compreende-se que a sala de aula não deixa de ser um simulacro da realidade ao mesmo tempo em que se torna um lugar praticado para que os sujeitos do processo de ensino possam apreender as diversas práticas de linguagem. Essa apreensão permite reconhecer o gênero em evidência, suas características e a prática social a que ele está vinculado, adequando-o aos seus objetivos e às situações comunicativas experienciadas pelos sujeitos dentro e fora dos muros da escola. Além disso, essa apreensão pode ser percebida na prática de produção de textos e, nesse contexto, o texto que foi produzido é a materialidade linguística que pode representar um gênero, estabelecendo nessa representação a relação texto-discurso. Sobre essa relação, Bakhtin (2011, p. 274) assevera que

Porque o discurso só pode existir em forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.

A relação texto-discurso é complexa e há muitos vieses de análise para tratar dessa relação. Não se pretende discutir aqui tais vieses, mas, de uma maneira bastante ampla, é senso comum que, se por um lado, os pesquisadores que partem dos gêneros discursivos priorizarão a significação dos enunciados, o tom valorativo e o tema que se manifestam na materialidade linguística, pelo estilo e pela forma composicional do texto; por outro lado, os pesquisadores que partem dos gêneros textuais priorizarão a estrutura ou forma composicional que se fizer presente na composição dos textos dos gêneros. Nesse contexto, a significação é relegada a plano secundário e só é abordada em relação ao conteúdo temático. Desse modo, vale ressaltar que este estudo se baseia na noção bakhtiniana de gênero discursivo para tratar das questões relacionadas ao texto, considerado como a materialidade discursiva do gênero.

É importante salientar, então, a concepção de texto que fundamenta essa discussão, pois o termo pode ser conceituado de maneiras diferentes, a partir de perspectivas diferentes. Segundo Koch e Elias (2012), três são as maneiras de conceber o texto e todas estão atreladas à concepção de leitura, sujeito, língua e construção de sentido. Para a primeira, partindo do foco no autor, o texto é o produto do pensamento, é a representação mental do seu autor. Para a segunda, partindo do foco no próprio texto, esse se constitui como mero produto da decodificação do emissor, como uma espécie de instrumento de comunicação. Ainda segundo as autoras, na terceira concepção, partindo do foco na interação autor-leitor-texto, o texto é considerado um construto, *locus* da interação entre os interlocutores.

Para Geraldi (2003), é considerado texto uma sequência verbal, oral ou escrita que apresenta coerência e forma um todo acabado. Ainda para o autor (2003, p. 104), o texto apresenta três aspectos importantes: “a) se constrói numa relação entre um eu e um tu; b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo; c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura”.

Antunes, também discorrendo sobre língua, texto e ensino, assinala dois consensos ao qual chegaram as diversas perspectivas interacionais da linguagem. Tais consensos, segundo a autora (2009, p. 49), são “o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas acontecem somente em textos”.

Parte-se, assim, da concepção de texto, seja ele oral, escrito ou em outras modalidades, visto como unidade de sentido que apresenta começo, meio e fim. Essa concepção considera o texto como um lugar praticado de interação social para alunos e professores, tendo em vista que a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais e não verbais, sem deixar de considerar que, na concepção bakhtiniana de

gênero discursivo, o texto, independentemente de ser oral ou escrito, pode ser considerado a materialidade discursiva do gênero, como já anteriormente posto.

Desse modo, é importante refletir sobre o texto como lugar praticado da interação entre os sujeitos do contexto ensino-aprendizagem, a saber, o professor e o aluno, no qual a relação eu-outro está em processo contínuo de construção. Essa reflexão será discutida no subtópico a seguir.

2.3 O TEXTO: *LÓCUS* DO MOVIMENTO INTERLOCUTIVO ENTRE O EU E O OUTRO EM SALA DE AULA DE LP

Pensar no texto como o *lócus* que propicia a interação entre o eu e o outro no ambiente de sala de aula de LP, pressupõe refletir sobre, pelo menos, duas relações que se completam. A primeira diz respeito à presença ou não do texto em sala de aula; a segunda envolve a relação texto e ensino, como será discutido nos subtópicos a seguir.

2.3.1 A Presença do Texto em Sala de Aula de LP

Segundo Antunes (2003, p. 92), “ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos”. Essa assertiva faz compreender que toda e qualquer comunicação verbal se efetiva através de textos, sejam eles orais ou escritos, independentemente de seu conteúdo ou extensão. Desse modo, sua presença em sala de aula de LP pode ser considerada uma questão evidente e necessária.

Geraldi (1984) discute a ideia de atuação social do sujeito por meio do texto. Nessa concepção, o autor coloca que o sujeito emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo, por isso Geraldi (1996, p. 139) assegura que “é por isso que na ‘minha’ palavra me (re)velo na contrapalavra do outro que me constitui como sujeito”. Considerando que o sujeito se constitui identitariamente na alteridade, na relação com o outro, é possível depreender que, na sala de aula de LP, o texto pode ser o lugar para que essas relações se constituam e, por esse viés, se por um lado procura-se alcançar o aluno, que é sujeito heterogêneo, historicamente e socialmente situado, com todas as suas complexidades humanas; por outro lado, essa heterogeneidade, sendo respeitada, pode fazer emergir as questões identitárias constitutivas desse sujeito nas respostas a partir dos movimentos interlocutivos que as situações de sala de aula podem suscitar, como será discutido na seção 3 deste estudo.

Partindo do entendimento de que o texto pode ser o lugar em que os movimentos interlocutivos entre o professor – por meio das orientações – e o aluno – por meio das respostas

– possam emergir, faz-se necessário esclarecer que esse entendimento está baseado na noção de espaço e lugar de Certeau (2003). Para o autor (2003, p. 201), “o lugar é uma configuração instantânea de posições”, o que pode significar a configuração espacial das coisas, ausente de significado; e o espaço pode ser considerado a prática do lugar, isto é, quando o sujeito estabelece um vínculo enquanto o ocupa. No exemplo clássico, o lugar rua se torna espaço pelos pedestres, o que permite compreender que, para que o espaço seja um lugar praticado, é necessário que se estabeleça um vínculo entre o sujeito e o lugar, seja ele identitário, relacional ou histórico. Desse modo, o texto pode ser lugar praticado quando nele e através dele é possível haver mobilidades e rupturas entre os sujeitos que interagem (CERTEAU, 2003), em um movimento de deslocamentos e trocas identitárias.

Baseando-se nessa compreensão, se por um lado, a escola é entendida como um ambiente de natureza dialógica, no qual a relação enunciator/enunciatório é constante, o que pressupõe diferentes concepções de mundo implicando em diferentes formas de enunciação; por outro lado, os alunos são compreendidos como sujeitos que reproduzem e elaboram seus próprios saberes através das experiências sociais vividas por eles dentro e fora do ambiente escolar, sendo o texto o lugar praticado que pode propiciar essa construção, segundo já exposto. Dessa forma, a apropriação da língua como um constructo social, impregnada nas relações dialógicas, pode ser estimulada através de atividades que priorizem a presença do texto em sala de aula de LP, e, a esse respeito, Geraldi (1996, p. 71) atesta que

[...] centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Por esse ângulo, se o texto em sala de aula de LP não for compreendido como *lócus* da interação num movimento interlocutivo que favorece o papel das constituições de valores, significados sobre a vida, sobre temas importantes para a convivência no mundo, os lugares poderão continuar estaticamente marcados, pois se o professor transforma a atividade de produção textual numa atividade para observar apenas os “erros”, o aluno, por sua vez, se preocupa apenas com o produto final: a avaliação estrutural do texto, e não do dizer.

A observação apenas dos aspectos estruturais acaba por desconsiderar a função social da prática de produção textual, conforme discutido por Souto Maior e Da Silva (2016, p. 2) ao afirmarem que “Nesse modelo estrutural de abordagem de aprendizagem, o ensino não prioriza o texto como objeto de estudo, não considera, por isso mesmo, a articulação entre escrita e a função que essa ocupa nas relações sociais”. Nesse molde, portanto, os dois aspectos que

envolvem a atividade de produção de texto são desconsiderados: o caráter processual da escrita e o dizer de um aluno que é sujeito no mundo.

Cabe destacar aqui que a perspectiva do texto como produto final é uma concepção de raízes históricas que remontam aos séculos XVIII e XIX. O texto produzido naquele período deveria ser uma imitação das obras-primas nacionais, que eram apresentadas para os alunos como modelo do que se considerava ‘escrever bem’. Só a partir da década de 1960 é que a prática de escrever começou a passar por um processo de reformulação, com a prática de escrever como incentivo à “criatividade” do aluno (BUNZEN, 2006). Essa perspectiva do texto como produto final parece ainda permear muitos espaços na sala de aula, o que favorece a estagnação da atividade de produção textual e a condiciona à posição de produto. A concepção de língua como um constructo social procura descentrar tais assunções. A esse respeito, Bunzen (2006, p. 149), discorrendo sobre a questão da produção de redação ou de texto em sala de aula, afirma que

Os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas diversos textos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar. Se assumirmos tal posicionamento, apostaremos em um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal. (grifo do autor)

Assim sendo, o texto em sala de aula de LP pode ser considerado um suporte para que a concepção de língua como um constructo social se desenvolva através de atividades de produção textual que prevejam a leitura das ideias, o que acaba por favorecer a interlocução entre o aluno e a sua própria escrita, promovendo ainda um aluno mais envolvido com as etapas de produção e reelaboração textual, e, conseqüentemente, com a construção de sua própria aprendizagem, visto que o texto não é considerado uma unidade fechada, mas que os sentidos vão sendo construídos socialmente a partir do movimento interlocutivo presente nesse lugar praticado. Também sobre isso, Geraldi (1996, p. 70) assegura que

Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social.

Isso significa que a presença do texto em sala de aula é necessária, considerando-o em sentido amplo e não apenas restrito à atividade de produção textual em sala de aula, porque através dele é possível não só estudar a língua enquanto conjunto de formas, mas também

apreendê-la em sua completude contextual, como busca de significado situado. Sobre isso, Geraldi (2003, p, 135) afirma que

[...] é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Assim, pressupõe-se que a presença do texto em sala de aula pode ser um meio para se chegar a um fim: a compreensão da língua em estado real de uso. Dessa maneira, permite-se uma amplitude na apreensão de diversas práticas de linguagem por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: o aluno pode apreender os aspectos normativos e discursivos da língua, tendo em vista que, segundo Antunes (2003, p. 119), “a gramática, na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, viria incluída naturalmente”; o professor, em movimento paralelo, por sua vez, também se modifica, apreende, haja vista que o texto é lugar praticado de interação e, assim, o conhecimento passa a ser algo construído e, nesse processo de construção, todos passam a ser sujeitos da aprendizagem e vão se constituindo identitariamente.

2.3.2 Texto e Ensino

É inegável que as ações e os discursos são a materialidade das concepções do sujeito no mundo, numa relação de reflexão e refração. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 31), “um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social), ele também reflete e refrata uma outra realidade”, o que leva a entender que a reflexão aponta para a significação a partir de uma realidade mais imediata e a refração indica a realidade fora de si, uma realidade de referenciação. Não é diferente com a prática docente e, nesse caso em particular, o ensino de LP, embora seja necessário observar dois aspectos: primeiro, que essa relação não é tão translúcida, tendo em vista que há sempre tensões; segundo, que a correlação não acontece de maneira tão unilateral. Ainda assim, é possível pensar que a prática pedagógica em LP traz arraigada uma, ou várias, concepções de língua. A esse respeito, Antunes (2003, p. 39) afirma que “toda atividade pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma concepção de língua”.

A assertiva de Antunes provoca uma reflexão: a prática pedagógica em LP parte de uma única concepção de língua? Entende-se que esse movimento contínuo de reflexão e refração traz em seu bojo o amalgamento de várias concepções que são formadas ao longo da experiência de vida e/ou de atividade profissional, isto é, um conjunto de concepções que, em determinados

momentos, podem se sobressair a outras. É claro que essa observação não é o foco desse estudo, mas pensar que a concepção de língua parte de um macro-campo, que pode ser formado a partir de um conjunto de muitos outros campos, parece ser cabível.

Desse modo, é importante ressaltar que uma prática docente pautada pela interlocução e por suas relações dialógicas considera os alunos como sujeitos, e suas vozes como construtoras do saber, respeitando o jogo interlocutivo entre o eu e o outro, tão presente na sala de aula. Nessa prática situada, o texto é considerado um lugar praticado para que o encontro entre as várias vozes promovam a formação identitária e a construção do conhecimento, lugar onde professores e alunos se tornam sujeitos de seu dizer, lugar no qual reside a preocupação não com o produto final – o texto –, mas com o caráter processual da aprendizagem.

Mas é senso comum que ainda possam existir salas de aula de LP nas quais se prioriza o ensino da gramática “pela gramática”, partindo da língua como sistema abstrato de signos e de regras, elegendo, às vezes, aspectos que não permitem aos alunos compreenderem a língua como um constructo social. A esse respeito, Bezerra (2004, p. 37) afirma que

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva descritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Sobre a questão do ensino que privilegia a exploração da gramática normativa, Antunes (2003) discute que um dos equívocos mais comuns no ensino de língua é o professor – e por extensão, a concepção do fazer pedagógico da escola – creditar ao ensino de regras sintáticas ou nomenclaturas gramaticais a possibilidade de tornar o aluno efetivamente leitor e produtor de texto, de acordo com as demandas sociais que serão impostas para esse sujeito. Nesse tipo de prática, as aulas não priorizam o texto escrito, seja em formato de leitura ou de produção, ou, quando utilizam textos escritos, o professor se volta para a identificação e classificação das regras gramaticais estudadas, pois as práticas atuais, salvo exceções, não correspondem às necessidades educacionais dos alunos para se apropriarem da língua enquanto constructo social, conforme proposto por Antunes (2003, p. 34), quando esta assume que

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, concepções (O que é linguagem? O que é língua?), objetivos (Para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (Como ensinamos?) e resultados (O que temos conseguido?) de forma que todas as ações se orientem para um ponto de vista comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Nesse sentido, as concepções, objetivos, procedimentos e resultados se tornam os pilares que estão intrinsecamente ligados ao fazer pedagógico em LP, e refletir sobre eles implica, para o docente, refletir constantemente sobre suas práticas, para que sua atuação pedagógica possa, de fato, se constituir em uma prática situada na construção da aprendizagem, que considera o aluno como sujeito da aprendizagem.

Não cabe discutir aqui sobre as condições de trabalho e de remuneração salarial que tanto afligem a classe docente, apesar de compartilhar da ideia de que só com igualdade econômica e social permite-se a produção de condições reais para a efetivação do acesso ao saber (GERALDI, 2011), mas apenas discorrer sobre as possibilidades de um ensino de LP que priorize o texto e que atente para o aluno como o sujeito que constrói o conhecimento. Nas palavras de Antunes (2003, p. 43), “o aluno é sujeito da aprendizagem que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento”.

Isso significa que o aluno é, ou pelo menos deveria ser, partícipe na relação ensino-aprendizagem. É senso comum que é preciso considerar os saberes aprendidos pelo aluno e, pelo menos, estimulá-lo a querer continuar aprendendo, pois a partir daí esse aluno começará a estabelecer relações entre si mesmo e o objeto de ensino, o que poderá tornar a aprendizagem mais efetiva, conforme discutido por Souto Maior e Silva Lima (2017, p. 92) ao afirmarem que “é de extrema relevância para a formação do/a estudante estabelecer vínculos entre os conhecimentos de mundo e de si que ele traz para a escola, suas vivências e saberes, e os conhecimentos que a escola estabelece como fundamentais para a formação do cidadão”.

A necessidade de revisão constante dos objetivos e finalidades do ensino de LP para que a aprendizagem se torne efetiva também é discutida por Geraldi (2011), que coloca que é preciso reconsiderar “o quê” e “para quê” a ensinamos. Segundo o autor (idem, p. 45), “isso exige que “reconsideremos ‘o que’ vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do ‘para que’ ensinamos”, (grifo do autor). Isso pode significar, para Geraldi (2006, p. 17), que “a presença do texto em sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado”. Em outras palavras, o conhecimento é algo que deve ser construído na sala de aula de LP e, talvez por isso, muitos professores optem pela estabilidade do “conhecimento pronto e acabado”, trilhando os mesmos caminhos que retiram do texto uma de suas características inerentes: a extrapolação dos limites da materialidade linguística e o alcance dos sentidos outros que perpassam sua natureza.

Assim, é possível pressupor que o fazer pedagógico mais pautado na concepção de língua como um constructo social, por meio do movimento interlocutivo da interação verbal,

procure extrapolar esses limites, tendo em vista que concebe a língua em suas imbricações com as relações humanas e, desse modo, a atividade de produção textual pode ser uma oportunidade de elaboração do saber, como será discutido no subtópico a seguir.

2.4 A PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA DE LP COMO POSSIBILIDADE DE ELABORAÇÃO DO SABER

Não se pode esquecer, em um trabalho com textos, de duas peculiaridades inerentes: a leitura e a produção textual, atividades indissociáveis ou, pelo menos, deveriam ser. A leitura é o meio para se alcançar a compreensão do texto lido e, por isso, interfere diretamente na interação autor-texto-leitor. É importante ressaltar que não se pretende discutir aqui as implicações decorrentes da atividade de leitura, mas tão somente, apesar de não ser o foco desse estudo, apresentá-la em três aspectos: o primeiro diz respeito ao quanto a leitura está imbricada no trabalho com textos; o segundo, ao quanto precisa ser considerada pelo docente em suas práticas pedagógicas; e o terceiro, ao quanto essa temática ainda pode ser discutida.

A atividade de produção textual pode ser uma via pela qual a escola cumpre seu papel social como simulacro da realidade. Para Geraldi (2003), independentemente da natureza oral ou escrita, a produção de textos é o começo e o fim do ensino de LP, podendo contribuir para a apreensão do gênero, e sua adequada aplicabilidade, e para a construção dos saberes linguístico-discursivos que auxiliam na elaboração do saber e na formação identitária. Geraldi (2006, p. 22) ainda afirma que

O processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos cujas materializações se dão nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e, sem eles, a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há de estar presente.

Esse processo de fixação de valores é importante e deve considerar pelo menos dois aspectos inter-relacionados: a produção de texto e a apropriação do gênero. O primeiro não trata apenas do ensino da produção de texto, de gêneros e modalidades, por exemplo, pois nesse processo deve ser inserida a questão de discussões ideológicas em sala de aula, o que pode contribuir para que os sujeitos envolvidos nesse contexto possam reelaborar seus próprios discursos num movimento interlocutivo de construção do saber e de formação identitária. O segundo trata também de práticas que permitam ao aluno apropriar-se dos conhecimentos necessários para que possa ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais, considerando que essa apropriação vai favorecer a mobilização de recursos de vários níveis para interagir sociodiscursivamente com outros sujeitos dentro e fora do espaço escolar.

Nesse contexto, a prática de produção de texto pode ser considerada um lugar praticado para o dizer do aluno enquanto sujeito social, lugar no qual o aluno, enquanto sujeito da aprendizagem, vai construindo seu repertório de escolhas de *o que e como* dizer, considerando o *para quem* vai dizer, conforme discutido no subtópico anterior, num processo contínuo de interação verbal.

Assim, partindo da perspectiva que encontra no texto um caminho para o exercício da alteridade e da interação social dos sujeitos que compõem o processo ensino-aprendizagem e tendo em vista a múltipla discussão que um trabalho com produção de textos pode suscitar, surgem alguns questionamentos, especialmente relacionados ao tipo de produção a que os alunos estão submetidos dentro dos muros da escola, ou seja, que tipo de texto o aluno produz na sala de aula de LP e com que finalidade: *para quê* ensinamos, conforme discutido no subtópico 2.3.2 deste estudo. Isso implica refletir sobre a finalidade do texto produzido na sala de aula de LP e essa reflexão está imbricada às questões identitárias que permeiam as relações interlocutivas em sala de aula, considerando-se que a atividade de produção textual pode proporcionar a percepção das identidades dos alunos, mesmo que elas estejam, por sua própria natureza, em movimento contínuo de construção e reconstrução. Nesse sentido, Galli (2010, p. 51) afirma que “falar de escrita é, ao mesmo tempo, falar de linguagem, de subjetividade, de heterogeneidade, de identidade e de sujeito, que, por intermédio do discurso, é (des)construído por um ‘eu’, a partir de um outro e numa alteridade sem limites” (grifo da autora).

Nesse contexto, isso pode significar que no processo de escrita não é possível dissociar o aluno e as constituições identitárias que o permeiam do texto que por ele foi produzido. Mais ainda: as questões identitárias desse aluno podem se manifestar na materialidade linguística do texto e podem servir para que ele se revele discursivamente, mas podem ser silenciadas se o contexto de produção, no caso as correções e orientações da prática docente em sala de aula, se pautem apenas no movimento de caça ao erro, como anteriormente mencionado. Isso pode significar também que as situações interlocutivas presentes na sala de aula envolvem múltiplos sujeitos: locutores e interlocutores/ escritores e leitores, cujos papéis se alternam nestas posições. No entanto, Geraldi (2011) discute o falseamento desses papéis, tendo em vista que eles ocupam lugares estaticamente marcados: de um lado, escola e professor, que ensinam; do outro, o aluno, que aprende ou deveria aprender. O autor (2011, p. 89) afirma que “Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula”.

Tal artificialidade pode ser uma consequência da pseudointerlocução que muitas vezes se verifica na sala de aula. Se os lugares institucionalizados permanecerem estaticamente

marcados – professor que ensina e aluno que aprende – os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem apenas simularão a prática linguístico-discursiva. Assim, a sala de aula é um espaço marcado pela interação, e nas relações de alteridade a troca de conhecimento passa a ser mútua e a atividade de escrita, nesse contexto, pode ser compreendida como um processo.

Essa noção de escrita como processo é discutida também por Galli (2010, p. 55), pois a autora defende que “a noção de escrita pressupõe processo, algo que está sempre em (re)construção e (trans)formação, o que não nos permite falar em transparência de linguagem e em sentidos fixos e imanentes”. Dessa maneira, se a atividade de produção textual e sua consequente reelaboração não for vista como atividade em processo, cujos sentidos e transformações vão sendo construídos nos movimentos interlocutivos, o texto produzido não passará de mera redação escolar (GERALDI, 2011) e, desse modo, a função social da atividade de produção de texto poderá ficar comprometida, porque nega ao aluno a possibilidade de reelaborar não só o saber, mas também o seu próprio dizer, considerando que o texto como espaço do dizer é a voz social do aluno, que é também sujeito social.

Partindo desse entendimento de escrita como processo, é possível pressupor que a atividade de produção de texto que não favorece esse caráter processual pode anular e/ou mascarar o dizer, o interpretar e o refletir, por parte do aluno, o que leva a atividade de escrita ao lugar de reprodução de atividade escolar, sem relação direta e contínua com a percepção de língua em uso, compreendida como um constructo social por meio da interação verbal. A esse respeito, Geraldi (2011, p. 90) discute essa compreensão ao afirmar que “na escola não se produzem textos, produzem redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da escrita”.

Nessa assertiva, o autor faz uma distinção de redação e produção textual e essa distinção é discutida por outros autores, como, por exemplo, Marcuschi (2005), que considera a redação escolar como um macrogênero textual, pois, independentemente do tipo textual produzido, apresenta algumas regularidades. Segundo a autora, é produzida e circula predominantemente na escola; caracteriza-se como objeto de ensino; e veicula a mesma função sociocomunicativa, isto é, cumpre uma função pedagógica. Segundo a autora, esse macrogênero abarca subcategorias, a saber: redação endógena ou clássica, que nasce e circula dentro do âmbito escolar; e redação mimética, categoria composta por textos que nascem e circulam externos à escola, que são tomados como objeto de ensino e reproduzidos. A autora (2005, p. 147) sustenta que existem

[...] dois subgrupos para o gênero redação: 1) a redação clássica (endógena), que se esgota na escrita do aluno, ou seja, o aprendiz é convocado a redigir sobre determinado

tema ou gênero escolar, com pouca ou nenhuma preocupação com o contexto extraescolar; 2) a redação mimética, que busca trazer contextualmente as características dos gêneros textuais que se encontram disponíveis no espaço extraescolar para o texto escolar.

Não é o objetivo discutir aqui a perspectiva sobre gênero textual ou discursivo, como já foi assinalado, e, nesse sentido, não se pretende aprofundar a argumentação a respeito da consideração da produção de texto na escola como um macrogênero, mas apenas ponderar que, na maioria das vezes, a atividade de produção de texto em sala de aula nasce e circula dentro dos muros da escola, sem uma relação mais direta com o mundo social do aluno, atendendo apenas ao cumprimento de uma tarefa escolar, sem propósitos de reflexão sobre qualquer acontecimento ou temas, por exemplo.

O que se observa nas salas de aula de LP, então, é o predomínio da redação endógena, cujas características acabam por enclausurar a relação eu-outro, pois o aluno é apenas reprodutor da relação professor-escola e, por isso mesmo, sua redação é apenas uma resposta às finalidades de cunho pedagógico estabelecidas pelo docente na orientação para a atividade e, dessa forma, o aluno não consegue desempenhar o papel que lhe cabe enquanto sujeito. Galli (2010, p. 56), também discorrendo sobre esse exercício de escrita na escola, afirma que “a escrita na escola funciona como objeto de policiamento, ou seja, o objetivo da instituição escolar é que o aluno aprenda a escrever e a escrita seja policiada, a partir da instauração de regras”. Nesse sentido, os lugares institucionalizados, conforme discutido anteriormente, são ratificados: de um lado, professor-escola, que sabem e determinam o que é certo e o que é errado, do outro, o aluno, que silencia o seu dizer e reproduz o discurso da escola.

As limitações impostas pela situação de produção imediata da redação também são discutidas por Ruiz (2013). Para a autora, os alunos escrevem partindo da premissa de que o texto vai ser avaliado pelo professor, que em seu papel também representa a escola. É preciso, portanto, corresponder às expectativas que aparentemente são pressupostas pela figura docente e/ou pela proposta de redação. Sobre isso, Ruiz (2013, p. 15) reconhece que

Considerando o contexto imediato de produção desses textos, há neles certas peculiaridades que não podemos deixar de levar em conta: são redações e, como tal, escritas com um fim específico, qual seja, o de serem lidas, corrigidas e/ou avaliadas. A escrita desses textos, pois, não deixa de ser elaborada a partir da imagem que fazem os alunos das expectativas de correção e avaliação definidas pela escola, por meio do lugar institucionalmente marcado pela figura do professor.

Esse lugar institucionalmente marcado, conforme discutido anteriormente, é um aspecto que não pode ser desconsiderado no contexto de sala de aula de LP, tendo em vista que sua perpetuação fortalece a prática da instauração de regras e de policiamento da escrita. Partindo

desse entendimento, compreende-se que as relações dialógicas que permeiam essa atividade são silenciadas e a interlocução que poderia ser estabelecida entre o aluno e o seu dizer também é apagada, porque a produção de texto, nesse contexto, não desempenha a função de inserção interlocutiva do aluno no mundo vivido, cumprindo apenas as tarefas ditadas pela escola como pré-requisitos. Assim, a atividade de produção de texto baseada no que se entende por perspectiva dialógica pode ser uma via para se resgatar o dizer do aluno.

Para Geraldi (2011), ao perpetuar essa prática de redação endógena e como forma de policiamento, a escola retira do aluno a condição de ser do sujeito que se estabelece nos movimentos interlocutivos da interação social. A esse respeito, o autor (2011, p. 128) afirma que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. Assim, é possível pressupor que nesse formato a produção de texto acaba promovendo o apagamento não só do aluno e de seu dizer, mas também, em sentido mais amplo, da própria sociedade como um todo e/ou da possibilidade de mudança.

Nesse formato, ainda, a ênfase recai sobre a correção gramatical e esta funciona como condição *sui generis* para que o texto seja considerado um ‘bom texto’, desconSIDERANDO o dizer desse sujeito e se atendo aos limites do puramente normativo, estabelecendo uma pseudointerlocução entre professor e aluno. Dessa forma, as identidades desse aluno, enquanto sujeito, e a interlocução que poderia ser estabelecida nas relações dialógicas entre o professor e o aluno – e que podem ser desveladas nesse movimento de produção e reelaboração textual – acabam sendo relegadas a um plano secundário. Nesse entendimento, para que a atividade de produção de texto estabeleça um movimento interlocutivo, é fundamental que os professores possam atuar como reais interlocutores de seus alunos, observando-os como sujeitos heterogêneos e marcados por questões identitárias.

Antunes (2009) também discute o apagamento identitário do aluno na atividade de produção de texto. Para ela, o aluno assume a identidade de um grupo uniformizado, que segue uma configuração bitolada e artificial “sob o rótulo de redação”. A autora (2009, p. 103), discorrendo sobre esse apagamento, afirma que

Se poderia pensar que esse jogo escapa totalmente ao juízo crítico do aluno. Há quem intua, ou mesmo explicita, as consequências desse processo de anulação de um sujeito, que planeja, produz e “*autoriza*” seu texto, a favor de um “*sujeito despersonalizado, impessoalizado*” que produz uma redação. (grifos da autora)

Partindo desse prisma, parece imprescindível colocar que o desafio está em encontrar um caminho para que o aluno que escreve redação na escola se torne, efetivamente, um aluno

produtor de discurso. Assim sendo, a concepção de língua como um constructo social, fundamental à perspectiva dialógica, coloca-se como uma via para as atividades de produção de texto em sala de aula de LP, tendo em vista que nessa perspectiva o aluno é considerado sujeito, histórica e socialmente marcado, constituído por múltiplas identidades que devem ser respeitadas no processo interlocutivo de sala de aula.

Para Geraldi, “no texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constante atrito” (2006, p. 16). Assim, o texto produzido pelo aluno é pleno de identidades sociais que foram sendo (re)construídas ao longo de sua vivência. No tocante a isso, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 128), discorrendo sobre o discurso escrito, afirmam que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”.

Dessa forma, a subjetividade, a ideologia e a vontade política do aluno muitas vezes é mascarada e/ou anulada, porque o texto, normalmente, é produzido apenas para preencher a lacuna da atividade solicitada. Isso significa que o texto produzido precisa atender a outras necessidades e não somente ao cumprimento de uma tarefa escolar. Nas palavras de Antunes (2003, p. 56), “a natureza interativa da escrita impõe procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes”.

Discorrendo sobre o exercício da escrita escolar, a autora levanta uma discussão a respeito da atividade de penalização da produção textual como consequência da má-compreensão. Ela (2009, p. 169) indaga: “será que a escrita de texto não tem sido uma tarefa duramente penalizada porque mal compreendida?”. Cabe acrescentar que essa má-compreensão pode ser uma via de mão dupla: por um lado, o aluno, que não consegue escapar da redoma de reproduzidor de propostas; por outro, o professor-escola, que muitas vezes não consegue alcançar a dimensão de seu fazer docente, não permitindo que o aluno seja sujeito de seu próprio dizer, porque muitas vezes ele próprio não o é.

O aluno é também sujeito da linguagem e, por isso, deve ser observado, e sua heterogeneidade peculiar, considerada na construção do texto e, conseqüentemente, do discurso. Como sujeito histórico e social, deve ser estimulado a revelar seus posicionamentos discursivos. Dessa maneira, a escrita de textos deixará de ser mera reprodução e alcançará o *status* de produção, na qual será observado como os alunos se apropriam do discurso para refletir suas concepções, contribuindo não só para a construção da percepção do eu pelo aluno, mas também com o caráter processual de escrita. Segundo Geraldi (2011, p. 128),

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Isso significa que, na atividade de produção textual, o aluno pode interagir com o professor, com os outros alunos, com o mundo e com a própria construção do conhecimento, estabelecendo ligações entre o conhecimento e o contexto no qual está inserido, seja ele imediato (a escola), e/ou mais amplo (comunidade, bairro, cidade, país, mundo), e esse movimento de interação é fundamental para a construção identitária desse sujeito. No entanto, às vezes, a partir do trabalho do professor ou da postura que ele assume, o texto do aluno é visto como escrito por ninguém, ou por qualquer um, ou ainda por ‘um aluno’ que deveria ser apenas um falante/produzidor ideal da língua, não importando, dessa forma, o dizer desse sujeito, mas apenas se o que foi dito está ‘bem escrito’, o que corrobora com a assertiva de que a escola, enquanto instituição reguladora, muitas vezes cobra esse tipo de trabalho do professor.

De qualquer modo, é importante frisar que a discussão não está atrelada à formação docente e todas as implicações do tema e/ou ainda sobre práticas pedagógicas gerais ou concepções de educação, mas apenas sobre a prática pedagógica que se manifesta através da produção de texto em sala de aula de LP, porque a concepção que norteia a orientação e a correção da produção de texto implica na resposta dada pelo aluno à atividade de escrita.

Retomando a discussão sobre a produção de textos em sala de aula e as respostas professor-aluno que a atividade de escrita pode suscitar, Antunes (2003, p. 45) afirma,

numa inter-ação (ação –entre), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

Assim, parece imprescindível que a ‘ação-entre’ se efetive nas relações professor-aluno e que tal relação se materialize nas produções textuais realizadas na sala de aula, pois, talvez, dessa maneira, seja possível resgatar o dizer de um aluno que é sujeito no processo de aprendizagem, e, desse modo, toma-se de empréstimo as palavras de Geraldi (2011, p. 131), “é devolvendo o direito à palavra e – na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.

Para isso acontecer, não se pode desconsiderar as múltiplas respostas que se efetivam nos movimentos interlocutivos entre o professor e o aluno em sala de aula, reveladas, especialmente, nos textos produzidos pelos alunos e, conseqüentemente, nas respostas que o professor outorga para o texto produzido, num movimento de circularidade. Isso significa que

os movimentos interlocutivos presentes nas interações em sala de aula mantem ligações estreitas com a responsividade bakhtiniana, que será discutida na seção 3 deste estudo.

2.5 A CORREÇÃO E A ORIENTAÇÃO: ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA DE LP

Pensar nas relações de interlocução entre o professor e o aluno na atividade de produção de texto em sala de aula de LP pressupõe refletir sobre pelo menos dois aspectos: a orientação e a correção do texto produzido. A forma como as orientações são dadas é bastante significativa nesse contexto de produção, tendo em vista que o texto produzido vai se configurar como uma resposta a essas orientações e, a depender da concepção de linguagem que norteia essa atividade, ter-se-á nesse movimento de orientação-resposta uma circularidade, porque os sujeitos envolvidos, a saber, o professor e o aluno, que interagem pelo texto, vão estar constantemente respondendo, como discutido anteriormente.

No contexto de sala de aula de LP, várias são as maneiras de se estabelecer a interlocução ou orientação para o exercício de produção e reelaboração textual³, a depender dos objetivos e concepções que norteiam a atividade. Não cabe aqui discorrer sobre todas as estratégias, mas apenas citando algumas delas, a interlocução pode se dar através do dueto pergunta-resposta (CORACINI, 2002); através da ratificação da fala do aluno (BORTONIRICARDO, DETTONI, 2001); e através do uso de bilhetes (BAZARIM, 2006), entre outras.

Segundo Bazarim (2006), o uso do bilhete como estratégia de orientação cumpre quatro funções: a primeira é a de tentar estabelecer a interação, a aproximação entre os interlocutores; a segunda, mostrar a afetividade, uma interação amigável; a terceira, individualizar os sujeitos envolvidos, tendo em vista que os bilhetes são produzidos individualmente para cada destinatário, e a quarta função é a de demonstrar interesse pelo que o outro tem a dizer em uma estrutura composicional própria, conforme assegura a autora (2006, p. 31): “de modo geral, o estilo dos textos é interativo e pouco formal, graças ao uso de mecanismos linguístico-discursivos específicos, os quais contribuem para a construção de um/a interlocutor/a interessado/a”.

Ainda segundo Bazarim, essa estratégia de orientação apresenta, pelo menos, duas operações de reescrita textual: a reprodução e a retextualização. A reprodução ocorre quando o aluno utiliza em seu texto o mesmo recurso linguístico-discursivo presente no bilhete que

³ Cabe pontuar aqui que neste estudo se assume a reescrita como reelaboração textual, o que será mais bem explicado no subtópico a seguir.

recebeu, geralmente buscando estabelecer um efeito de sentido com o bilhete recebido. A retextualização, quando o aluno reformula enunciados do bilhete recebido, adequando-o à nova situação comunicativa, nos quais os papéis de remetente e destinatário se invertem.

O uso de bilhetes também é discutido por Buin (2006). Segundo a autora, não é comum a prática da interação entre professor-aluno mediada pelo uso do bilhete como forma de orientação e, muitas vezes, quando se utiliza dessa estratégia, o professor se limita a fazer comentários genéricos, o que contraria a proposta de individualização do aluno enquanto sujeito.

Desse modo, Buin alerta para o fato de que o uso do bilhete como forma de orientação para reelaboração textual precisa ter uma sequenciação. Para a autora (2006, p. 121), “os bilhetes não devem ser independentes, mas um deve ser um avanço em relação ao outro, que será respaldado no progresso do aluno”. Isso ratifica a noção da atividade de produção e reelaboração textual como um processo, e não como algo aleatório, o que pode contribuir para o processo de elaboração do saber para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O segundo aspecto a ser destacado ao se refletir sobre a atividade de produção de texto em sala de aula de LP está relacionado à prática de correção por parte do professor, que, na discussão aqui desenvolvida, é compreendida como a orientação do professor para a atividade de reelaboração textual a ser desenvolvida pelo aluno.

Como anteriormente mencionado, Ruiz (2013) trata de questões relacionadas à forma ou critérios que o professor de LP adota para ‘corrigir’ os textos produzidos pelos alunos. Nesse contexto, considera-se que o problema de produção textual pode ser qualquer sequência linguística que gera um estranhamento, no sentido de algo inesperado pelo professor, enquanto leitor do texto. Ruiz, ainda discorrendo sobre a questão de produção de texto no contexto de sala de aula de LP, apresenta quatro tipos de correção, que serão discutidos a seguir.

2.5.1 Correção Resolutiva

A primeira é a correção resolutiva. Nela, o professor é quem faz a correção do texto do aluno, dentro do próprio texto. É ele quem, teoricamente, reelabora o texto, mostrando, segundo a visão dele, como seria o correto. Isto é: o professor faz pelo o aluno ao apresentar a solução para aquilo que o professor considerou como um erro. Segundo Ruiz (2013, p. 41), a resolutiva “é a tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto”. Nesse sentido, o aluno é apenas um receptáculo das orientações do professor, cuja prática estabelece uma pseudointerlocução marcada pela caça ao erro, pois apenas vai marcando no próprio texto do

aluno, circulando, riscando o erro ao mesmo tempo em que aponta a solução. O aluno, na atividade de reescrita, apenas copia o que já foi corrigido pelo professor.

Nesse tipo de correção para orientar a atividade de reelaboração, o professor pode se valer das quatro operações possíveis para a tarefa de reescrita: a substituição, quando há mudança de termos; a adição, quando há o acréscimo de termos; a supressão, quando acontece o movimento contrário: retiram-se termos; e o deslocamento, quando há mudança de lugar de partes do texto (MARCUSCHI, 2001). Mas é o professor quem faz todas as alterações, cabendo ao aluno apenas reescrever, “passar a limpo” aquilo que já foi dado como pronto.

Na correção resolutiva não parece haver a preocupação com o caráter processual da escrita, mas apenas com o produto final. O aluno não é estimulado a refletir sobre seu modo de escrita e recebe prontas as modificações que poderiam ser feitas em seu texto, que observam, na maioria das vezes, apenas aspectos linguístico-gramaticais. Esse tipo de correção, como forma de orientação para a reescrita, não parece atender as necessidades de uma concepção de texto como *locus* que favorece o movimento interlocutivo, pois nela o aluno torna-se apenas um sujeito passivo, e não um sujeito partícipe da elaboração do saber, tendo em vista que sua tarefa será apenas reescrever o que já foi dado como certo, dado como pronto.

Nessa correção, os papéis institucionais permanecem marcados e inalterados, conforme discutido no subtópico 2.4 deste estudo. O professor é o detentor do saber, aquele que aponta qual a forma correta de escrever um texto, e o aluno é o aprendiz, aquele que deve aceitar o que foi marcado como certo pelo professor. Isso pode significar que há o apagamento do outro nesse processo de orientação e/ou correção, porque só há o dizer do professor, que soluciona o *erro* do texto, apagando o aluno e o seu dizer e silenciando a escrita como um processo na elaboração do saber por parte do aluno.

Ressalta-se que não é a intenção dizer que o professor só precisa atentar para os aspectos discursivos do texto, em detrimento dos aspectos normativos; tampouco se deseja afirmar que não se deve corrigir e/ou orientar as formas normativas da língua. Não romper essa fronteira normativa, porém, é o cerne da questão. Dessa forma, é importante na atividade de produção e reelaboração de texto em sala de LP que a questão do sentido ou sentidos construídos possam também fazer parte dos objetivos pretendidos pelo professor e alcançados pelos alunos. Antunes (2006, p. 165, discutindo sobre a questão da correção, destaca que “nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, professor e aluno perdem a oportunidade de *perceberem também o que já foi aprendido*, o que já pode ser testado como competência desenvolvida” (grifo da autora).

Isso pode ratificar que a correção e/ou orientação não deve ser focada apenas no produto final, pois, dessa forma, pode contribuir para o apagamento do aluno, enquanto sujeito, e das

construções identitárias que o constituem (GERALDI, 2011), além de favorecer o silenciamento de dois aspectos que envolvem a atividade de produção e de reelaboração textual, a saber: o caráter processual da escrita e o dizer de um aluno que é sujeito.

2.5.2 Correção Indicativa

A segunda correção é a indicativa. Segundo Ruiz (2013, p. 40), “a correção indicativa consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização, o problema de produção detectado”. Esse tipo de correção também é discutido por Antunes (2006), apesar de a autora não assumir essa nomenclatura. Para Antunes (2006, p. 169), esse procedimento seria uma forma de “apontar os erros, apenas, sem nem mesmo apresentar outra forma de dizer o mesmo, um expediente de dizer simplesmente *está errado*” (grifo da autora).

Nesse tipo de correção, o professor apenas *indica* o erro, seja ele de natureza sintática, semântica ou morfológica. Não há a correção que aponta a solução para os desvios apresentados no texto do aluno, apenas a indicação de que esses desvios existem. Dessa forma, nesse tipo de correção, a presença do outro se torna necessária, pois o aluno se torna partícipe da atividade de reescrita, tendo em vista que há apenas a indicação de que ele errou e ele próprio é quem fará a correção do texto escrito.

Independentemente de a indicação aparecer no corpo ou na margem do texto, Ruiz faz uma distinção. Para a autora, a indicação pura é aquela que não está acompanhada de outro tipo de correção, e a mista é aquela que aparece aliada a outra forma de intervenção para fazer referência ao problema indicado. No entanto, quer seja pura ou mista, nessa estratégia, o aluno pode não corrigir o erro por não saber distingui-lo ou por não entender o que o professor indicou. Segundo Ruiz (2013, p. 64), “o aluno pode deixar de alterar seu texto se lhe falta competência para realizar a tarefa de correção”. Isso pode significar que, se esse tipo de correção não for acompanhado de um fazer pedagógico que busque uma atitude de reflexão posterior à indicação, talvez traga como consequência a falta de clareza, o que pode comprometer a compreensão, por parte do aluno, do que precisa ser corrigido na atividade de reescrita. Ainda nas palavras de Ruiz (2013, p. 96), na correção indicativa “é como se o professor dissesse o seguinte ao aluno com a indicação: *Mais ou menos nesse trecho é que está o problema. Encontre-o*” (grifo da autora).

Apesar de a falta de clareza ser um senão nesse tipo de correção, os lugares institucionalmente marcados do professor e do aluno começam a passar por um processo de transformação, pois cabe ao professor indicar uma possibilidade de mudança e ao aluno cabe encontrar uma solução que se adeque à situação indicada. Talvez uma interlocução já comece

a ser estabelecida pelo texto, que parece começar a assumir o seu lugar de interação na relação eu-outro na sala de aula. Além disto, as atividades de produção e de reelaboração textual começam também a ser vistas como um processo, pois fica circunscrito para o aluno a tarefa de refletir sobre sua própria escrita, o que pode resultar na elaboração do saber.

Embora considerando esses dois lados, não se pode deixar de refletir sobre que movimento interlocutivo é instanciado nesse tipo de correção, isto é, em que medida a indicação como orientação para correção apresenta a questão do sentido ou dos sentidos do texto? Ou ainda, a indicação aponta apenas para os aspectos normativos ou também aborda os discursivos? Essa reflexão parece desembocar em *o quê* e em *para quê* ensinamos, conforme discutido no subtópico 1.3.2 desta seção, pois o que será privilegiado nesse tipo de correção vai depender das concepções de língua arraigadas no fazer pedagógico do docente envolvido.

2.5.3 Correção Classificatória

A terceira correção é a classificatória, ainda segundo Ruiz (2013). Nela, o professor mostra a natureza do erro (por exemplo: pontuação ou concordância) e o aluno corrige o erro apontado. O professor usa uma simbologia, um código, para classificar o tipo de erro. Mesmo sem usar essa nomenclatura, para Antunes (2006, p. 169), esse tipo de procedimento para correção permite ao professor

apontar, através de um código previamente estabelecido, os blocos em que os problemas detectados nos textos se enquadram; esse expediente deixa com o aluno a incumbência de identificar a natureza do problema e de ele próprio buscar alternativa de solução.

Isso pode significar que, nesse tipo de correção para orientação de reelaboração, assim como acontece com a correção indicativa, há um outro que é pressuposto no processo: o aluno também é partícipe de reelaboração do saber. No entanto, o tipo de orientação discutido levanta, pelo menos, dois pontos de reflexão: a questão da compreensão dos símbolos, por parte do aluno, e a questão da natureza dos símbolos utilizados pelo professor.

No primeiro ponto, é possível pensar que a contrarresposta do aluno no movimento interlocutivo pode ficar comprometida se os símbolos usados nessa classificação não estiverem fixados claramente, pois a incompreensão destes pode acarretar em prejuízo na tentativa de decodificação que precede a correção do texto. A esse respeito, Ruiz (2013, p. 66) afirma que “diante de um símbolo metalinguístico na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto”. Em outras palavras, o aluno pode não corrigir por não saber o significado do símbolo

usado pelo professor, por não saber como resolver o problema apontado ou, ainda, por não alcançar o propósito não-discursivo do símbolo.

O segundo ponto de reflexão reside na natureza dos códigos usados nesse tipo de correção para orientação. Ainda segundo a autora, cinco são os blocos que agrupam os símbolos do tipo de correção em discussão: convenções da escrita, norma culta, estruturação frástica, léxico e organização textual. Assim, a autora chama a atenção para o fato de que as questões normativas da língua se sobressaem no tipo de orientação em questão para a atividade de reescrita.

Partindo dessas reflexões, mesmo considerando que esse tipo de orientação insira a participação do aluno no processo de reelaboração do saber que se materializa na atividade de reelaboração, pressupõe-se que a concepção de texto como produto pode estar subjacente a esse fazer pedagógico, tendo em vista que o propósito discursivo da orientação fica comprometido ao se deter nos aspectos normativos e não na construção de sentidos pelo texto. Dessa forma, isso pode significar também a prática de caça ao erro, mesmo que veladamente, o que transforma a orientação numa pseudointerlocução.

2.5.4 Correção Textual-Interativa

A quarta correção é textual-interativa. Segundo Ruiz (2013, p. 47), “trata-se de textos mais longos do que se fazem na margem”. Ou seja, está no pós-texto, bem delimitado fisicamente, marcando o turno da interlocução. Ainda segundo a autora, essa correção para orientação de reescrita textual estabelece uma interlocução, por escrito, com o uso de bilhetes, e parece apontar para além dos aspectos normativos. Sua construção promove, pelo menos, dois aspectos: o elogio por aquilo que já foi conquistado pelo aluno no processo de elaboração do saber, materializado no texto; e a cobrança, de forma mais afetiva, daquilo que precisa ser melhorado para a tarefa de reelaboração textual. A autora (*idem*, p. 52) salienta que

O que na verdade os bilhetes mais fazem (além de incentivar ou cobrar do aluno) é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno.

Desse modo, esse procedimento de orientação busca uma resposta mais incisiva do aluno, pois provoca sempre a reflexão, tendo em vista que há duas linguagens: a do texto (o aluno) e a sobre o texto (o professor). Nesse contexto, utilizar o bilhete como forma não só de orientação, mas também de correção, é uma maneira de estabelecer a interlocução, mostrando um *eu* interessado no que o *outro* tem a dizer. Além disso, o uso de bilhetes pode contribuir

para a elaboração do saber dos envolvidos no processo de ensino, conforme assegura Buin (2006, p. 124) ao afirmar que

De um lado, o professor vai se apropriando de uma forma mais consistente de escrita, produzindo um novo gênero “bilhete-orientador”, paralelamente à adequação do diagnóstico do texto de seu aluno. De outro, pelo processo de interlocução propiciado pelo bilhete, o aluno caminha para o aperfeiçoamento da sua escrita, embora, muitas vezes, esse caminho não seja linearmente progressivo (grifo da autora)

Ainda segundo Ruiz (2013), nesse tipo de correção, como forma de orientação para a atividade de reelaboração textual, o “bilhete” utilizado como forma de interlocução pode alcançar duas categorias quanto aos problemas de produção: uma relacionada aos problemas superficiais, que exigem uma atividade de reescrita mais voltada para aspectos linguísticos microestruturais; e outra relacionada aos problemas de construção de sentidos, o que exige maior reflexão por parte do aluno.

Isso parece significar que, nessa forma de orientar para a reelaboração, o professor procura estabelecer uma interlocução que pode ultrapassar a caça ao erro. Ruiz (2013, p. 56) assevera que, nesse tipo de correção “o professor toma como objeto de discurso de sua correção não mais apenas o modo de dizer do aluno, mas também o dizer desse aluno, ou a atitude comportamental desse aluno refletida pelo seu dizer”. Isso pressupõe que esse movimento interlocutivo pode favorecer os dois aspectos outrora discutidos: o caráter processual e o regaste do dizer de um aluno que é sujeito.

Logo, ao mesmo tempo em que o aluno pode refletir sobre seu posicionamento discursivo, enquanto sujeito que se constrói nas interações sociais por meio da linguagem, pode também refletir sobre a escrita como processo de construção de conhecimento e de elaboração do saber, no qual entra em cena a responsividade do professor e, em movimento paralelo, a contrarresposta do aluno. Nesse sentido, discutindo os procedimentos adotados para a correção, Antunes (2006, p. 171) afirma que

A avaliação possibilitaria que de fato, professor e aluno estabelecessem o *diálogo cooperativo* que se espera exista entre quem ensina e quem aprende. Não é raro constatar que a palavra do aluno – sobretudo, a palavra escrita - cai no vazio da não-resposta e se converte em um monólogo *insípido, incolor e inodoro*, que nem mata nem cura, simplesmente, preenche o cumprimento de um dever escolar. (grifo da autora)

Assim, o *diálogo cooperativo* na atividade de escrita e reelaboração textual pode promover o movimento interlocutivo que fortalece as relações eu-outro, constituindo um movimento de idas e vindas que pode deslocar os papéis institucionalmente marcados pelo professor e pelo aluno, visto ser o texto um *lócus* de interação e a atividade de escrita uma forma

de atuação social, conforme reitera Galli (2010, p. 56) ao afirmar que “escrever é uma prática social que, a partir da repetição e do deslocamento, funciona como um trabalho de (re)significação de dizeres”. Nesse sentido, a atividade de produção de texto é espaço propício para que as trocas de saberes, assim como as formações identitárias dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, possam ser (re)construídas e (res)significadas. Nesse contexto, a correção textual-interativa como forma de orientação para reelaboração do texto parece ser uma alternativa para que seja estabelecida uma interlocução entre o aluno e o seu dizer, mediados pelo texto.

No entanto, Geraldi, discorrendo sobre a questão da leitura, chama atenção para um fato que pode ser um contraponto a esse procedimento de orientação. Na correção textual- interativa, o professor primeiro vai ler o texto, e escreverá para orientar a partir dessa leitura. Nesse caso, é importante que ele atue como real interlocutor do dizer do aluno, sem permitir que seus saberes silenciem esse dizer. A esse respeito, o autor (1996, p. 126) assegura que

ao ler um texto, o leitor não pode despojar-se de seus saberes para preencher o espaço vazio assim conseguido com os *saberes* do autor. Isto seria negar-se ante o texto. Mas também não pode escudar-se em seus *saberes* como verdades absolutas e imutáveis. Isto seria negar o texto. [...] Mediador de leituras, cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar. (grifo do autor)

Assim, mesmo usando bilhetes, se essa orientação focar apenas os aspectos linguísticos microestruturais/normativos, poderá não alcançar todos os resultados que um *diálogo cooperativo* poderia propiciar, pois se o foco for apenas aquele, retoma-se, mesmo que disfarçadamente, não só a concepção de texto como produto, que silencia o dizer do aluno, cujo dizer cai no *vazio da não resposta*, como também não contribui com o caráter processual da escrita, como anteriormente discutido, podendo constituir-se, dessa maneira, como uma pseudointerlocução.

Para Geraldi (2003), toda atividade de produção de texto, independente do tipo ou gênero textual, apresenta cinco elementos: o que vai ser dito, porque vai ser dito, para quem vai ser dito, por quem vai ser dito e que estratégias serão utilizadas para realizar o dizer. Desse modo, tanto o dizer do aluno, pelo texto produzido, quanto o do professor, pelo bilhete orientador, devem estar no mesmo plano de interlocução. Do contrário, as duas formas do dito, a do professor e a do aluno, poderão cair no *vazio da não resposta* e, assim, os elementos que subjazem toda e qualquer atividade de produção de texto, conforme destacado por Geraldi, ficam comprometidos.

2.5.5 A atividade de Reescrita como Reelaboração Textual

A atividade de produção de texto no ambiente escolar e, na discussão aqui desenvolvida, no contexto de sala de aula de LP, pressupõe a orientação docente para que seja efetivada, como foi discutido no subtópico anterior e, desse modo, as estratégias adotadas para se estabelecer a interlocução dependem das concepções de linguagem que estão arraigadas no fazer pedagógico. Assim sendo, tanto a produção quanto as subseqüentes reelaborações do texto se tornam uma ação direcionada e, dessa forma, a prática pedagógica fundada na concepção dialógica da linguagem pode favorecer os movimentos interlocutivos dessa atividade, propiciando condições para que o aluno reflita ao produzir e/ou reelaborar seu texto.

Cabe aqui pontuar o que norteia o entendimento da atividade de reescrita como reelaboração textual. Em um contexto bem amplo, a reelaboração de texto é uma atividade de reescrita textual; que, por sua vez, pressupõe escrever de novo, escrever outra vez. A reescrita de texto é termo polissêmico, cujos sentidos podem ser estabelecidos a partir das concepções de linguagem que o situam e, dessa maneira, várias são as nomenclaturas para a atividade de reescrita, incluindo-se os termos refacção, reelaboração, reestruturação e retextualização, entre outros.

Não cabe discutir aqui as perspectivas que se projetam ao se assumir uma ou outra nomenclatura, mas traçando um panorama bem geral, é possível pontuar que, para Marcuschi e Dionísio (2007), a retextualização pode ser entendida como uma ocorrência de produção de um novo texto, na qual se passa de uma modalidade para outra, ou seja, de uma escrita a partir de um texto oral; Já para D'Andréa e Ribeiro (2010), baseadas nos estudos de Matêncio (2002), a refacção pode ser entendida como atividade que materializa uma nova versão do texto, ou seja, uma atuação sobre o mesmo texto, na qual se procura refinar os parâmetros discursivos, textuais e linguísticos presentes na produção original. Para Azeredo (2007), partindo da perspectiva da transtextualização, a reelaboração é vista como um processo que incorpora ou transforma um texto a partir de outros textos. Já para Penteado e Mesko (2006), a reelaboração é uma atividade de reescrita na qual o autor consegue incorporar, em sua nova versão do texto, as sugestões e/ou orientações, num processo de reelaboração orgânica do próprio texto, reconstruindo a progressão temática para dialogar com a contrapalavra do interlocutor. A esse respeito, Penteado e Mesko (2006, p. 83) asseveram que

Sob essa categoria [reelaboração], identificamos os momentos em que o autor consegue incorporar, em sua nova versão, as sugestões e/ou indagações do bilhete num processo de reelaboração orgânica do próprio texto, reconstruindo sua progressão temática para dialogar com as contrapalavras dos leitores em potencial, permitindo

que seu texto se sustente como produto cultural que possa dialogar com múltiplos interlocutores, distantes no tempo e no espaço.

Assim, para Penteado e Mesko, a partir de uma experiência com o uso de bilhetes para orientar a reescrita, o texto reescrito é uma resposta que pode ser entendida como uma réplica, uma reelaboração ou um escamoteamento das orientações. Desse modo, para os autores, a réplica aponta para uma resposta direta às orientações, precisando, portanto, serem constantemente recuperadas as orientações para compreender os sentidos estabelecidos na reescrita, ou seja, as condições de produção da reescrita são levadas em consideração na construção do sentido. O escamoteamento, ainda segundo os autores, consiste no apagamento das orientações na atividade de reescrita, isto é, não se considera as orientações que foram dadas.

Os autores enumeram três fatores que fundamentam a concepção de reescrita como uma atividade de reelaboração textual. O primeiro mostra a reescrita como uma resposta a um questionamento; o segundo refere-se ao fato de a resposta não apresentar as marcas explícitas da orientação, no sentido de resposta direta; o terceiro relaciona-se ao fato da reescrita ir além da “correção” linguística, alcançando a dimensão discursiva que se construiu no processo interlocutivo entre o professor e o aluno, mediados pelo texto. Conforme asseguram Penteado e Mesko (2006, p. 83): “o trabalho sobre a escrita se caracteriza por objetivar um texto cujo significado não precisa ser construído somente a partir da recuperação de sua situação de produção”.

Para Panichi (2004), a partir da análise de uma obra de Pedro Nava, a construção textual é entendida como um processo de reelaboração da realidade, no qual o texto é construído e passa por sucessivas transformações até alcançar a versão final. Nesse processo, duas estratégias são operadas: a reformulação dos conhecimentos já existentes, o que leva a construção de novos sentidos; e a interligação do sujeito com as experiências já vivenciadas. A autora (2004, p. 47) assegura que

a reelaboração da realidade, assim, baseia-se na associação de ideias, na interligação de sentimentos e vivências. O estabelecimento de conexões, com base em experiências vividas, resulta em combinações personalíssimas, uma vez que reflete sentimentos e percepções particulares.

Desse modo, a atividade de reelaboração de um texto pode ser entendida como um meio de encontro entre o sujeito e o seu dizer, no qual as vivências dentro e fora do contexto escolar são mobilizadas por esse sujeito em um movimento interlocutivo contínuo. Assim, reelaborar não é apenas uma operação textual, mas, sobretudo, discursiva, considerando que nesse

movimento interlocutivo as construções identitárias são reexperienciadas, desconstruídas e reconstruídas no encontro do sujeito consigo mesmo (MOITA LOPES, 2002).

Partindo desse entendimento, optou-se pelo termo reelaboração textual na discussão aqui desenvolvida para fazer referência à atividade de reescrita, pois se compreende que a atividade de reelaborar inclui recriar, refazer, reproduzir, recompor, reconstituir, restabelecer, reinventar, num movimento que transformam o texto em um lugar praticado (CERTEAU, 2003), no qual é possível a interlocução entre os sujeitos e suas próprias vivências dentro e fora do espaço sala de aula.

No entanto, na maioria das vezes, o entendimento que o aluno tem da atividade de reescrita pauta-se apenas na correção de "erros", tomados em sentido amplo. Esse entendimento, que talvez seja o motivo da recusa, por parte do aluno de reescrever o texto, precisa ser desconstruído e/ou reformulado para que se possa entender que essa atividade não se resume apenas ao ato de corrigir "falhas".

A reelaboração textual, se concebida a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, procura desfazer a ideia de reelaborar apenas para corrigir erros, colaborando para que o aluno alcance a dimensão discursiva, o que pode proporcionar a este a compreensão do caráter processual de sua própria escrita.

Assim, os aspectos discutidos nesta seção, a saber: a concepção de língua/linguagem; a correlação entre texto e gênero; a compreensão de texto como *lócus* do movimento interlocutivo entre o eu e o outro; a produção de texto como possibilidade de elaboração do saber; e a correção e a orientação para a atividade de produção e reelaboração de texto estão entrelaçadas ao processo de elaboração do saber e às questões identitárias dos sujeitos que compõem o ambiente escolar e que podem se manifestar nas respostas mediante a presença do texto em sala de aula de LP. Desse modo, é importante discutir as questões identitárias e a atitude de resposta que atravessam o sujeito, como será feito na seção a seguir.

3 AS IDENTIDADES E A RESPONSABILIDADE: ELEMENTOS QUE SE PRESENTIFICAM NA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA DE LP

A presente seção discorre sobre duas concepções teóricas que estão interligadas à discussão desenvolvida neste estudo: 1) a identidade, a partir dos estudos culturais, vista como um processo em construção, com breves reflexões sobre a noção de sujeito na pós-modernidade, corroborando com a ideia de identidades mutáveis que permeiam esse sujeito; 2) a responsividade, no sentido bakhtiniano, partindo da ideia de sujeito que responde e é ao mesmo tempo responsável pela resposta que por ele foi dada. Essa discussão se tornou necessária uma vez que se parte do entendimento de que a responsividade e as questões identitárias atravessam as situações em sala de aula de LP e podem se materializar no movimento interlocutivo estabelecido (ou não) entre as orientações da professora e a resposta do aluno na atividade de produção e reelaboração textual. Para isso, a seção será dividida em dois subtópicos: no primeiro discute-se identidade, sendo desenvolvido em dois aspectos, a saber, uma conceituação de identidade, na perspectiva dos estudos culturais; e uma correlação entre o estudo das identidades e a atividade de produção de texto em sala de aula de LP. No segundo subtópico, trata-se da responsividade, de acordo com a perspectiva bakhtiniana.

3.1 IDENTIDADE(S) EM PROCESSO NA CONSTITUIÇÃO DOS MOVIMENTOS INTERLOCUTIVOS ENTRE O EU E O OUTRO

A concepção de identidade, na qual se fundamenta este texto, apoia-se nos estudos de Bauman (2001; 2005) e Hall (2014), que postulam a identidade compreendida como culturalmente formada, levando em consideração as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica. Desse modo, as identidades se tornam instáveis, em terreno sempre movente, tendo o deslocamento e a hibridez como elementos presentes na constituição do sujeito.

Mas essa constante fluidez é um efeito da modernidade líquida, discutida por Bauman (2001). Para o autor, a liquidez usada como metáfora para o estado da sociedade moderna se justifica pela substituição do local pelo global, pelo processo de individualização de escolhas e pela falta de capacidade de manutenção da forma, dada a perenidade do todo que a constitui: mudanças constantes de hábitos, costumes, crenças, modos de vida e organização social, entre outros aspectos, não permitem a solidificação de tais mudanças. Assim, identidades várias são

construídas e reconstruídas a todo o momento. A esse respeito, Bauman (2001, p. 98) assevera que:

Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de ‘ir às compras’ no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejado, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias da identidade. Com essa capacidade somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade. Ou assim parece. (grifo do autor)

Essa liberdade, que empodera o sujeito para construir identidades múltiplas e ao mesmo tempo desconstruí-las, talvez seja, concomitantemente, uma característica e uma consequência da modernidade fluida defendida por Bauman (Ibid, p. 37), para quem ser moderno “significa estar à frente de si mesmo, num Estado de constante transgressão; também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não-realizado”. Esse estado de contínua transgressão é constituído pela liquidez da modernidade, na qual os deslocamentos do tempo e do espaço nas relações sociais e de trabalho são recorrentes: a economia não depende mais do local onde é produzida, a mão de obra se tornou flexível, as relações de poder são estabelecidas mesmo à distância, as escolhas cabem ao indivíduo, que se torna responsável por suas decisões.

Ainda segundo Bauman (2001), duas características distinguem a modernidade líquida das modernidades outras. A primeira é posta pelo autor como o colapso gradativo e o célere declínio da antiga ilusão moderna, e a segunda característica é a eliminação das regras e a privatização das tarefas e deveres modernizantes, o que resultam na individualização como um aspecto central dessa modernidade. Essa individualização, de certo modo, parece contribuir para a fragmentação das identidades assumidas pelo sujeito social. O autor (2001, p. 40) assume que “a individualização consiste em transformar a identidade humana de um dado em uma tarefa e encarrega os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização”

Coracini (2000, p. 149), baseada nos estudos de Santos (1994), discorre sobre a identidade, afirmando que “o termo identidade remete imediatamente à questão da diferença, já que identidade é o que em princípio nos diferencia dos outros”. No entanto, ao se conceber o sujeito dentro da concepção dialógica, é possível dizer que, mesmo nos diferenciando do outro, e, de certa forma, nos individualizando, a identidade é um construto social e ocupa o lugar de fluidez e movimento, devido às mutações que sofre nas interpelações sociais do sujeito (SOBRAL, 2009). Essas mutações identitárias vão se (re)construindo continuamente, conforme assegura Bauman (2005, p. 17) ao afirmar que “tornamos-nos conscientes de que o

‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para a toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (grifo do autor).

É importante destacar aqui que tratar do termo identidade implica refletir sobre as concepções de sujeito, pois as questões identitárias estão intrinsecamente ligadas à sua constituição. Essa concepção pode se configurar de diferentes maneiras, a depender da perspectiva teórica que a norteia e, nesse sentido, cabe destacar que as considerações sobre sujeito na discussão aqui desenvolvida partem da concepção do dialogismo bakhtiniano.

Nessa concepção, segundo Bakhtin (2011), o outro tem um papel fundamental na nossa constituição como sujeitos, pois nos constituímos e nos transformamos sempre nas relações sociais. O autor (2011, p. 341) afirma que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro”. Logo, sendo a construção do sujeito por meio da linguagem um produto social, essa construção sempre ocorre como reflexo direto e contínuo da relação com o outro. Nesse contexto, os sentidos em sala de aula de LP podem ser construídos nos movimentos interlocutivos entre o professor e o aluno, mediados pelo texto. A esse respeito, Bakhtin (Ibid., p. 311) afirma que “o acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”. Talvez por isso, uma prática que enxerga no texto apenas uma maneira de caçar o erro acaba estabelecendo uma pseudointerlocução, pois orienta para apenas um aspecto, o normativo, produzindo, em termos dialógicos, o apagamento do dizer do sujeito que poderia emergir se fosse considerada voz do outro no processo de construção de sentidos.

Isso pode significar que as relações de alteridade, nas quais o outro está sempre presente, são a marca de nossa constituição como sujeitos discursivos. Para Sobral (2009, p. 47), no dialogismo “o sujeito é pensado em termos de interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros sujeitos, essa mesma sociedade”. Essa constituição social indica, até certo ponto, uma circularidade por meio dos movimentos interlocutivos mediados pela linguagem: constituímos, a nós e aos outros, por meio da interação verbal, em processo contínuo de um *eu* que completa um *outro*, e de um *outro* que completa um *eu*, numa relação direta de alteridade.

Assim, o sujeito no dialogismo bakhtiniano apresenta três características, segundo Sobral (2009), a saber: a sua constituição psíquica, a sua condição de sujeito histórico e as suas ações sempre resultantes de uma avaliação. A primeira característica dota-o de uma constituição psíquica que explica sua identidade relativamente fixada, tendo em vista que, nas relações com os outros, essa constituição vai sofrendo mutações. No dizer de Sobral (2009, p. 50), “o sujeito, por mais diversas que sejam suas relações com outros sujeitos, não deixa de ser ele, mas,

naturalmente, vai se alterando a partir dessas relações”. A segunda característica mostra que sua condição de sujeito está atravessada pelas marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida em sociedade e que, nas palavras do autor citado (Ibid., 2009, p. 51), tais aspectos “vão se integrando gradativamente à sua identidade”. A terceira característica refere-se ao fato de que o sujeito sempre age seguindo uma avaliação/valoração a partir da identidade que forma e que é constantemente alterada nas relações sociais. Essa alteração acontece por dois fatores, segundo Sobral (Ibid., p. 50): “a partir da identidade que forma e vê reconhecida assim como das coerções que suas relações sociais lhe impõem”.

Dessa forma, sob a ótica da concepção dialógica é possível compreender dois princípios importantes para o sujeito do dialogismo. O primeiro é o de que o sujeito é constituído a partir da relação na qual o *eu* existe no *outro*, como discutido na seção 1, e, conseqüentemente, o sujeito é ativo na constituição da língua, capaz de interagir, podendo produzir e reproduzir discursos no processo de interação social. O segundo é o de que o sujeito tem espaço para responder com suas próprias vontades, mesmo guardadas as devidas proporções das diferentes posições-sujeito que ele pode ocupar (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; SOBRAL, 2009). Desse modo, apesar de sofrer as determinações da superestrutura⁴, a atitude de resposta pode ser considerada inerente ao sujeito, como ser social, e será discutida no subtópico a seguir.

A partir do prisma dos estudos culturais, Hall (2014) remonta, mesmo que concisamente, a concepção de sujeito desde a Antiguidade grega até a segunda metade do século passado: a perspectiva humanista do homem do Renascimento como sujeito humano, uno e indivisível, “o sujeito centrado”; a perspectiva iluminista que, baseada no dualismo platônico mente (mundo das ideias) vs matéria (mundo das sensações), faz emergir o homem racional, com primazia da razão sobre as sensações, “o sujeito cartesiano”; a perspectiva que engloba a modernidade tardia ou pós-modernidade, que apresenta uma concepção mais social de sujeito, apontando para um sujeito descentrado e desagregado, “o sujeito pós-moderno”.

Fazendo um resumo, segundo Hall (2014), esse sujeito pós-moderno é fruto de cinco importantes descentramentos. O primeiro está relacionado ao pensamento marxista, que mostrava que a essência universal do homem resultava no indivíduo singular. O segundo descentramento assinala a releitura do Inconsciente freudiano feita por Lacan, para quem a formação do eu é construída na interação eu-outro. O terceiro descentramento relaciona-se ao

⁴ Ver Bakhtin/Volochínov (2014, cap. 2). Superestrutura é aqui compreendida como um conjunto de organizações sociais que regulam, ao mesmo tempo em que são regulamentadas, pela infraestrutura, isto é, pelas instituições concretas por onde atuam os sujeitos sociais.

Estruturalismo saussuriano, que defende a língua como um sistema social e não um sistema individual. O quarto descentramento é constituído pelos estudos foucaultianos sobre as relações de poder, pois, para Foucault, esse poder possui duas nuances: disciplinar instituições sociais coletivas e o próprio indivíduo, mas esse movimento acaba individualizando o sujeito. Hall (2014, p. 27) afirma que “quanto mais coletiva e organizada for a natureza das instituições da pós-modernidade, maior será o isolamento e a individualização do sujeito” e, dessa forma, essa individualização do sujeito acaba por descentrá-lo. O último descentramento relaciona-se ao impacto do feminismo: a nova concepção de política, o papel da mulher e os papéis sociais predeterminados sendo questionados. Segundo o autor, esses descentramentos tiveram como consequência a complexificação do homem pós-moderno, cujas constituições identitárias estão sempre em processo.

O segundo descentramento foi importante para Coracini (2000), ao tratar do tema identidade. A autora também entende que, para Freud, a identidade é resultado de processos psíquicos do inconsciente e a leitura de Lacan sobre os estudos freudianos trouxe a noção de identidade formada a partir do outro. Coracini (2000, p. 149) assegura que “o inconsciente é o lugar do outro, é a formação do eu no olhar do outro”. É nessa perspectiva que, segundo a autora, mesmo o sujeito dividido pelo seu inconsciente vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e resolvida, resultando na origem contraditória da identidade.

Por essa razão, a autora defende a nomenclatura identificação para tratar de estudos identitários. Ela entende que, devido à sua natureza mutável, a identidade não existe como algo inato, há apenas momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos, conforme também assegura Bauman (2005, p. 36), ao afirmar que “identificar-se com... significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar”. A esse respeito, Hall (2014, p. 24) também trata da identificação, considerando que “em vez de falar identidade como coisa acabada, deveríamos falar de *identificação* e vê-la como processo em andamento” (grifo do autor).

Mesmo considerando os posicionamentos acima, optou-se por utilizar o termo identidade(s) por compreender a identificação como o processo pelo qual o sujeito estabelece a relação de reconhecimento com e pelo o outro, com o objeto ou situação; e, a partir desse processo, identidades podem ser construídas e reconstruídas, não negando a sua característica fluida, ou seja, considerando que a identidade não é fixa, nem imutável, mas pode ser (re)construída a todo momento.

Nesse entendimento, considera-se ainda o movimento ininterrupto de construção identitária, pois, segundo Hall (2014, p. 12), “as sociedades modernas, são, por definição,

sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Ainda para o autor, o homem pós-moderno vive em um mundo de formação e transformação contínua e, por isso, o sujeito assume identidades diferentes em situações diferentes. A ruptura e fragmentação da sociedade moderna lida com a pluralidade, as diferenças e o caráter provisório das relações interpessoais, e isso parece explicar as diferentes identidades assumidas pelo sujeito. Em outras palavras, as identidades só se formam na relação com o outro e, por isso, são construídas e reconstruídas constantemente, confirmando, assim, seu caráter instável, transitório, mutável, que acaba desembocando nas identidades várias que o mesmo sujeito assume.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) discute a noção de identidades sociais, apresentando três traços que as caracterizam: a fragmentação, a contradição e o processo. O primeiro traço está relacionado ao fato de as identidades não serem homogêneas, visto que o sujeito é heterogêneo e historicamente situado e, dessa forma, ele assume identidades diferentes para situações e/ou contextos diferentes. O autor (2002, p. 62) argumenta que “as identidades sociais são complexas: gênero, raça, classe social, sexualidade, idade, etc, coexistem na mesma pessoa”. O segundo traço está relacionado à natureza contraditória das identidades. Se o sujeito age e se constitui identitariamente, a depender da situação de interação social, pode não apresentar as identidades que o constituem e/ou não apresentá-las por inteiro. O terceiro traço remonta à ideia de fluidez, de processo contínuo de construção, tendo em vista que o sujeito se constitui continuamente nos processos de interação social, conforme assegura Bauman (2005, p. 19) ao afirmar que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”.

O constante processo de construção identitária é reafirmado por Moita Lopes (2002, p. 63) ao dizer que “as identidades sociais não são fixas, isto é, estão em processo: se (re)construindo ao fazermos o significado compreensível para o outro”. Dessa forma, cumpre dizer que os traços se imbricam numa relação de circularidade que remonta o contínuo processo de (re)construção identitária e ratificam que em sala de aula não se pode esperar uma única orientação ou uma única resposta, não há homogeneização nesse processo, e daí a premência de se observar os alunos como sujeitos, cujas identidades são (re)construídas. Uma prática situada na dialogicidade pode favorecer as questões supracitadas, tendo em vista que o espaço de sala de aula é constituído por sujeitos heterogêneos e historicamente situados e pelas identidades que marcam sua constituição.

3.2 AS IDENTIDADES E O TRABALHO COM A PRODUÇÃO EM SALA DE AULA DE LP

A identidade é um processo contínuo de (re)construção, como dito anteriormente. A identidade social é um fenômeno construído na dialética homem/sociedade, tornando-se o que possibilita o reconhecimento social da pessoa e estando sujeita a variações, uma vez que as identidades não são imutáveis ou fixas (MOITA LOPES, 2002). Sobre isso, Bauman (2005) indica dois traços que representam o ato contínuo de (re)construção identitária: o primeiro relaciona-se à consistência e continuidade de nossa identidade com o passar do tempo; o segundo está relacionado à coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja. Isso ocorre porque assumimos identidades diferentes em situações/espços diferentes: o homem é pai, filho, profissional, namorado/marido, amigo, entre outros e, desse modo, o contexto social e discursivo nos quais o sujeito está inserido aponta para a identidade assumida e o discurso reflete tal identidade.

Hall (2014, p. 16), também discutindo sobre a característica fluida das identidades, afirma que “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”. Assim, essa característica permite que elas se encontrem sempre em processo, podendo ser (re)construídas continuamente. Dessa maneira, não se pode conceber homogeneidade na constituição do sujeito. Hall considera também que tudo aquilo que produzimos em uma situação comunicativa tem um “antes e um depois” e por isso não podemos falar de um sentido fixo e imutável. O autor (2014, p. 25-26) afirma que

As palavras são multimoduladas. Elas carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços em cerrar um significado. [...] O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (*identidade*), mas ele é constantemente perturbado (*pela diferença*). (grifos do autor).

Nesse sentido, as identidades construídas dentro dos muros da escola, e que podem ser evidenciadas nos movimentos interlocutivos nas interações em sala de aula, emergem nas práticas de linguagem no/do sujeito, cuja heterogeneidade não pode ser desconsiderada. A esse respeito, Moita Lopes (2002, p. 37) defende que “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares em que estão posicionados”. Isso ratifica a ideia que vem sendo discutida de que as identidades não são fixas, mas que elas são construídas em processo contínuo em um espaço discursivo, como posto anteriormente. A esse respeito, o autor (Ibid., p. 38) ainda assegura que “as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida

dos indivíduos quando se depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas”.

Considerando as discussões levantadas até então e o contexto de pesquisa deste estudo, compreende-se que os alunos são sujeitos que reproduzem e elaboram identidades através das experiências sociais vividas por eles no espaço escolar, este visto como uma unidade sociocultural complexa onde convivem diversidades que devem ser assumidas e tratadas como elementos desencadeadores da construção identitária. Nesse sentido, considerar o dizer do aluno, pelo texto escrito, pode favorecer a construção identitária, tanto do aluno quanto do professor, e os lugares institucionalmente marcados por cada um desses sujeitos, como discutido no subtópico 1.4 da seção 1, podem se deslocar e se realocar continuamente, em um movimento marcado pela interlocução e pela aprendizagem. No tocante a isso, Moita Lopes (Ibid., p. 62) afirma ainda que “ao consideramos as identidades sociais de nossos interlocutores, estamos simultaneamente, (re)construindo as nossas”.

Ainda para Moita Lopes (2002), a escola desempenha papel importante na construção da identidade social dos sujeitos, tendo em vista que nesse espaço a construção da identidade se evidencia por diversos motivos, entre eles, o fator tempo. Nas palavras do autor (2002, p. 37):

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros.

Nesse panorama, a responsabilidade do trabalho com temas que podem ser discutidos em sala de aula de LP, na busca de uma discussão social mais ampla, que trate, por exemplo, o preconceito ou o trabalho escravo, entre outros, pode favorecer a construção identitária desse aluno enquanto sujeito discursivo e, dessa maneira, a orientação para a atividade de produção textual, se baseada no entendimento do texto como lugar praticado dos movimentos interlocutivos, pode constituir-se como uma forma através da qual as questões identitárias que permeiam o aluno podem emergir nas práticas de linguagem e no dizer desse sujeito, num movimento dialógico contínuo de construção da aprendizagem e de formação identitária.

Observa-se que o estudo das identidades dos alunos pode favorecer a compreensão das diferenças, marcadas pela heterogeneidade característica do espaço de sala de aula. Apoiando-se nesse entendimento, defende-se que, no contexto da sala de aula de LP, o aluno é sujeito e pode encontrar na produção de texto uma alternativa para dar uma resposta que vai além de

uma mera proposta endógena, revelando seus posicionamentos discursivos formados a partir das identidades que são socialmente construídas, nos movimentos interacionais dentro e fora do contexto escolar, conforme a assertiva de Galli (2010, p. 63):

No processo de escrita, constituído pela intertextualidade e pela história de cada sujeito que se inscreve, é inevitável a (re)construção de um outro texto e a (re)invenção do eu por um novo autor; a subjetividade torna-se escancarada, apontando para a produção de sentidos outros e para a manifestação das identidades (muitas vezes contraditórias).

Desse modo, a atividade de produção de texto, se orientada a partir de uma prática pedagógica fundada na dialogicidade, pode favorecer essa (re)construção identitária não só do aluno, mas também do professor, visto ser o texto um lugar de interação. Mais ainda: a responsividade, como atitude de resposta e, ao mesmo tempo, responsabilidade pela resposta, e que pode ser construída nos movimentos interlocutivos em sala de aula, pode, de alguma forma, se manifestar na materialidade linguístico-discursiva. Dessa maneira, essa prática situada oportuniza que a produção de texto e sua reelaboração não apaguem o aluno, mas estimulem-no a revelar-se discursivamente em um processo contínuo de resposta. Essa atitude de resposta será discutida no subtópico a seguir.

3.3 A RESPONSABILIDADE: ATITUDE QUE MARCA O SUJEITO DIALÓGICO

A responsividade, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, está intrinsecamente ligada à constituição identitária do sujeito, pois este, ao se constituir pela linguagem no processo de interação social com outros sujeitos, torna-se responsável por sua enunciação, mesmo considerando que os sentidos que o outro construirá a partir dessa enunciação não possam fazer parte desta responsabilidade. Essa responsabilização é tratada por Bakhtin como ato ou ação responsável, e o autor (1993, p. 62) assegura que “a responsabilidade é possível não como responsabilidade em relação ao sentido ou significado em si, mas como responsabilidade pela sua afirmação única (encarnação) ou não-afirmação”.

Dessa maneira, ao tratar de responsividade, é necessário discutir sobre o próprio termo. A palavra é formada por termos latinos: o primeiro, *responsivu*, cujo significado é “que envolve resposta”, “que responde”, “que se auto-responsabiliza”; o segundo, o sufixo *dade*, que significa “modo de ser” ou “comportamento”. Assim, em um sentido mais geral, responsividade é o comportamento de dar resposta, isto é, o comportamento responsivo, de tomar a responsabilidade para si, recepcionar questões e dúvidas no intuito de respondê-las. A esse respeito, Sobral (2009, p. 53) coloca que o termo em russo “*otvetstvennost* designa tanto esse aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato”. Não

se pode deixar de mencionar que os estudos bakhtinianos textualmente apontam tanto para o termo responsividade, quanto para a expressão compreensão responsiva ativa, da qual se interpreta também o termo responsabilidade. Entende-se esse último como o ato de responder em si, sem cobrir a atitude de resposta, que, nesse entendimento, é melhor representada pelo termo responsividade, tendo em vista que os sentidos para tal palavra envolvem dois movimentos: o de resposta e o de responsabilidade pela resposta que foi dada, conforme assegura Bakhtin (1993, p. 21) “cada pensamento meu, junto com o seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável”.

Desse modo, a perspectiva dialógica bakhtiniana pressupõe um sujeito que responde às situações diversas pelo processo de interação social e, nesse sentido, esse sujeito responde a tais situações ao mesmo tempo em que é responsável pela resposta dada pelo gênero discursivo escolhido para sua enunciação. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 286) afirma que “a concepção sobre a forma do conjunto do enunciado, isto é, sobre um determinado gênero do discurso, guiamos no processo do nosso discurso”.

Não cabe discutir aqui todas as nuances ou os sentidos que tais termos podem assumir na perspectiva bakhtiniana, tendo em vista que em russo, língua original do texto base dessa discussão, os termos reação (*reaktsiya*) e resposta (*otviét*) são sinônimos e podem presumir os mesmos sentidos (Ibid., 2011, p. 280, N. T.). Cabe tão somente situar porque se optou pelo termo responsividade para tratar das inúmeras respostas que permeiam o espaço da sala de aula. Dessa forma, as noções ligadas à responsividade perpassam as práticas pedagógicas em sala de aula de maneira geral e, no caso da discussão aqui desenvolvida, da sala de aula de LP. Nesse espaço, a alternância de papéis entre locutores e interlocutores (GERALDI, 2011) se torna campo propício para a responsividade, tendo em vista que a compreensão responsiva ativa se constrói na relação com a alteridade. Também discorrendo sobre responsividade e ensino em LP, Souto Maior e Lima (2012, p. 395) afirmam que

Consideremos, então, que o ensino de LP poderá responder à constituição dialógica dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, se entendida como possibilidade de Compreensão Responsiva Ativa do mundo, que, mediada pela produção de efeitos de sentido entre os sujeitos envolvidos naquele nicho de aprendizagem que é a sala de aula, corresponderá às ações desse em outros campos de atuação na sociedade. Essa constituição é multifacetada e permeada por orientações dialógicas por vezes antagônicas – mas não excludentes – consideradas por Bakhtin como essenciais para o entendimento da língua viva.

Nesse sentido, o contexto de sala de aula pode favorecer as relações de alteridade, tendo em vista ser contínuo o movimento de respostas entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: tanto professores quanto alunos vão responder a algum contexto situacional, isto

é, a alguma situação imediatamente característica do cotidiano escolar. Dessa forma, a partir da perspectiva dialógica, como foi anteriormente discutido, credita-se ao outro um papel relevante na construção do sentido para o enunciado, pois o sujeito se constitui socialmente pela linguagem, através da interação com o outro, e isso envolve a atitude de resposta, por parte do sujeito. Bakhtin (2011, p. 301), tratando dessa atitude como compreensão responsiva ativa, afirma que

Desde o início, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem constrói o enunciado, é excepcionalmente grande. [...] Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.

Assim, compreensão responsiva ativa é a resposta que se dá aos discursos com os quais se tem contato. É a nossa resposta ao discurso do outro e, em movimento paralelo, a resposta do outro em relação ao nosso discurso. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 271) afirma que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Isso pode significar que a atitude de resposta é inerentemente humana e essa resposta pode se configurar como concordância, discordância ou completude daquilo que foi dito, que foi enunciado. Sobre isso, o autor (Ibid., p. 291) também assevera que “não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua, como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação”.

Ainda para Bakhtin, a alternância dos sujeitos no discurso é o marco para a construção da compreensão responsiva ativa. O autor (Ibid., p. 275) destaca que “os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, alternância dos falantes”. É importante destacar que essa alternância não se trata apenas do diálogo real, face a face, pois mesmo diante da leitura de textos escritos ela se presentifica como resposta de efeito retardado. No caso do diálogo real, face a face, a alternância dos sujeitos do discurso nas enunciações é nomeada por Bakhtin (2011) como réplicas. Sobre isso, o autor (Ibid., p. 275) argumenta que

Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma mais clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição de falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.

É por isso que, na sala de aula, a responsividade permeia as situações interlocutivas. A esse respeito, Souto Maior e Lima (2012, p. 399-400) asseguram que “para a concepção de

linguagem bakhtiniana, o sujeito não se expressa apenas, ele age, atua com seu interlocutor, esperando deste uma resposta”. Em outras palavras, os processos interacionais estão em movimento contínuo de construção e reconstrução, assim como estão, conseqüentemente, as respostas e réplicas que esse movimento de (re)construção pode suscitar. Também discorrendo sobre os processos interacionais em sala de aula, Cajal (2003, p.127-128) assegura que “[a interação] é construída, definida e redefinida a todo o momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção”.

Desse modo, em sala de aula encontra-se um universo de respostas várias que podem se manifestar de diversas formas. Na discussão aqui desenvolvida, porém, nos atemos àquelas materializadas na produção e reelaboração de texto, tendo em perspectiva que se parte da concepção de texto como *lócus* para que os movimentos interlocutivos entre o professor e o aluno, mediados pelo texto, possam fortalecer a compreensão do outro que o completa. No tocante a isso, Souto Maior e Lima (2012, p. 399) afirmam que

[...] responsividade, nesse sentido, é exatamente o estado de completude parcial da incompletude constitutiva do diálogo, pois nos reconduzimos pelo excedente de visão na relação com o outro. A forma como o professor lida com as situações de práticas de linguagem em sala de aula poderão, nesse sentido, fortalecer o ativismo dos alunos na perspectiva de reconstrução de sentidos.

Nesse sentido, a produção de texto do aluno pode ser uma resposta que completa, concorda ou discorda da orientação dada pelo professor, não importando se vai ser de efeito imediato ou retardado. É possível, entretanto, pressupor que essa resposta pode estar perpassada de questões identitárias, marcadas pela subjetividade desse aluno-sujeito: como ele vai compreender e reelaborar os sentidos, a partir de suas concepções, as orientações que foram dadas pelo professor para a atividade de produção e de reelaboração textual.

Assim, considerando os movimentos interlocutivos e dialógicos que se estabelecem nas interações em sala de aula de LP, é possível presumir que a responsividade acaba perpassando esses movimentos, não só como resposta do aluno às orientações do professor, mas também do próprio professor quando se depara com a resposta que o aluno deu, seja ela materializada ou não no texto que foi produzido pelo aluno. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 334) afirma que “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*”. Essa assertiva indica uma relação de circularidade entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que pode descentrar os papéis institucionalmente marcados do professor e do aluno, como discutido anteriormente, tendo em vista que o jogo responsivo na sala de aula promove a interlocução entre os sujeitos.

Desse modo, pensa-se que, a partir da produção de texto solicitada em contexto de prática situada na compreensão dialógica da linguagem, é possível obter algumas respostas nesse lugar praticado de interação: por parte do aluno, que vai produzir o texto; do professor, que vai ler a produção e sugerir modificações para que os sentidos possam responder às intencionalidades discursivas previstas e operadas nas produções; e, num movimento circular, novamente por parte do aluno, que vai reelaborar sua produção. Toda esta circularidade estará marcada pela subjetividade e pelas identidades desses sujeitos que se assumem nesse processo interlocutivo.

No entanto, se as orientações para a produção e/ou a correção da atividade de reescrita estiverem pautadas na caça ao erro e na concepção de produção de texto como produto final, os dois aspectos outrora discutidos serão desconsiderados: o caráter processual da escrita e o dizer do aluno. O primeiro aspecto pode ficar comprometido, pois o aluno pode responder se preocupando com as questões puramente estruturais, em detrimento das questões discursivas presentes em seu texto. O segundo aspecto pode ser comprometido em virtude das questões subjetivas e identitárias dos alunos, que são desconsideradas e, nesse sentido, a resposta do aluno no texto escrito vai cair no *vazio da não resposta*, por parte do professor, como discutido no subtópico 1.5 da seção 1 deste estudo. Nesse caso, o que se estabelece nesse movimento de orientação – por parte do professor – e de resposta – por parte do aluno – é uma pseudointerlocução, pois o outro, no caso o aluno, que é sujeito, é apagado, e o seu dizer, silenciado, apesar de estar presentificado pelo texto escrito.

Tomando como ponto de partida esse entendimento, é possível compreender que a atividade de produção de texto e seus desdobramentos nos processos de reelaboração, se situados na perspectiva dialógica, podem proporcionar muito mais que uma resposta linguística para a orientação dada pelo professor, oportunizando a interlocução entre os sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a saber: o professor e o aluno, porque se entende que, nessa concepção dialógica, o sujeito locutor e o sujeito interlocutor são sujeitos agentes, que agem dotados da mesma atitude de resposta (SOBRAL, 2009).

Nesse movimento interlocutivo, o texto produzido pode deixar de ser apenas materialidade que promove a caça ao erro ou a instituição de regras gramaticais, por parte do professor, para assumir a posição de *lócus* de interação, onde o aluno, além de assumir o caráter processual da escrita, pode revelar também as marcas identitárias de sua subjetividade, fortalecendo não o apagamento do sujeito pelo texto escrito, mas o posicionamento do aluno enquanto sujeito discursivo, construído nas relações de alteridade que alimentam o elo eu-outro.

Essas relações fortalecem a construção identitária por parte do sujeito, conforme foi discutido no subtópico anterior.

A seção a seguir apresenta a metodologia adotada neste estudo, com informações sobre relevantes sobre o campo de pesquisa, a linha de pesquisa utilizada, os instrumentos de coleta e os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

4 O CUNHO QUALITATIVO, O CARÁTER ETNOGRÁFICO E A METODOLOGIA DE PESQUISA

A razão da presente seção funda-se na necessidade de explicitar os motivos das escolhas metodológicas para o desenvolvimento deste estudo. Em linhas bem gerais, esta pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada e procurou observar a construção identitária dos alunos, sujeitos de pesquisa, através dos indícios dos movimentos interlocutivos entre as orientações da professora e as respostas dos alunos nas atividades de produção e reelaboração textual na turma pesquisada. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de Maceió, no bairro de Bebedouro, e o período de observação ocorreu entre os meses de novembro de 2015 a julho de 2016, em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio. No primeiro contato com a turma, havia 28 alunos presentes.

A observação das aulas era, inicialmente, participante, mas no transcorrer do processo de coleta de dados, adquiriu um formato mais interventivo (THIOLLENT, 1996). Isso aconteceu devido aos movimentos de interlocução que ocorreram entre a pesquisadora e a professora, especialmente a partir de discussões sobre teóricos que tratavam de questões relacionadas às concepções de língua. Todo esse processo vivenciado será esclarecido teórico-metodologicamente mais adiante.

Quanto aos dados coletados, além do registro do período de observação no diário de campo, há a entrevista realizada com a professora, as respostas dos alunos às perguntas do questionário e há, ainda, 127 textos produzidos pelos alunos. Desses dados, serão analisadas, no total deste estudo, informações relacionadas a duas respostas do questionário de cinco sujeitos colaboradores; e, desses cinco colaboradores, dois foram selecionados para a análise da coleta de produção e reelaboração textuais, totalizando oito textos, produzidos por esses dois sujeitos de pesquisa.

Quanto à estruturação, esta seção se divide em quatro subtópicos. O primeiro, mesmo que brevemente, correlaciona a pesquisa em Linguística Aplicada e a escolha metodológica de uma abordagem qualitativa. O segundo aborda, de forma sucinta, as características da pesquisa qualitativa. O terceiro explicita o cunho etnográfico desta pesquisa. O quarto subtópico apresenta o contexto de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados e está dividido em duas seções: a primeira mostra uma caracterização da escola onde foi realizada a pesquisa e a segunda apresenta uma descrição dos procedimentos adotados para a coleta de dados, trazendo também uma reflexão inicial que nos permite conhecer um pouco da professora e da turma pesquisada.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Segundo Chizzotti (2014, p. 24), “todo pesquisador adota ou inventa um caminho de explicitação da realidade que investiga ou da descoberta que realiza, guiado por um modo de conhecer essa realidade e de explorá-la”. Dessa forma, mesmo que o pesquisador não declare, é inegável que as concepções que ele tem da realidade e do mundo à sua volta influenciam na escolha metodológica. Assim sendo, a pesquisa qualitativa, por sua natureza analítica e interpretativa, busca refletir e explorar os dados coletados a partir de um recorte. Tais dados podem apresentar certa regularidade, que pode contribuir para a compreensão do contexto pesquisado. Dessa forma, a escolha metodológica dos procedimentos para coletar os dados depende, dentre outros motivos, do objeto de pesquisa e das preferências do pesquisador (CHIZZOTTI, 2003).

As concepções assumidas a partir das leituras em Linguística impulsionaram a escolher a abordagem qualitativa para este estudo, estando, portanto, correlacionado a área da Linguística Aplicada. Essa área trata do problema da linguagem em uso, preocupando-se com as práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas. Segundo Celani (1996), a Linguística Aplicada é vista como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos do conhecimento que têm preocupação com a linguagem.

Apesar de articular diversos campos de conhecimento, a Linguística Aplicada tem sua própria área de investigação, focada na análise de questões relacionadas ao uso da linguagem dentro ou fora do espaço escolar, tendo em vista sua natureza inter/trans/multidisciplinar e mediadora (MOITA LOPES, 1996, 2006). No âmbito do ensino, procura refletir sobre o ensino/aprendizagem da língua, considerando as situações enunciativo-discursivas em sala de aula e enfocando, em grande parte de suas pesquisas, a linguagem do ponto de vista processual. Devido ao seu caráter problematizador e autorreflexivo, a Linguística Aplicada parte da visão de sujeito heterogêneo e historicamente situado, procurando alcançar os múltiplos sentidos que essa heterogeneidade pode suscitar (MOITA LOPES 1996, 2006, 2013).

A Linguística Aplicada oferece, portanto, subsídios para observar os sujeitos da linguagem, tendo em vista que o objetivo da área, segundo Moita Lopes (2006, p. 102), é “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas de linguagem sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. Dessa forma, o sujeito da linguagem é observado como sujeito, com suas diferenças e idiossincrasias que devem ser consideradas na construção do discurso, pois na área de ensino/aprendizagem é de vital importância entender que alunos e

professores são sujeitos históricos e sociais que se revelam em seus posicionamentos discursivos (MOITA LOPES, 2006).

Isso significa que a escolha da abordagem qualitativa para essa pesquisa em Linguística Aplicada deveu-se à necessidade de não só descrever o fenômeno em seu próprio *lócus*, mas de também considerar o mundo dos sujeitos de pesquisa, as suas experiências e os significados, na forma de linguagem, que esses sujeitos atribuem a essas experiências. Em outras palavras, a preocupação não residiu na confirmação das questões de pesquisa ou no alcance dos objetivos, mas no próprio processo de construção da pesquisa, preocupando-se com o sujeito e o seu mundo e as possíveis significações que esse sujeito revela ao se comunicar, tudo isso através da análise das produções e reelaborações textuais e da observação do cotidiano desse sujeito em sala de aula.

4.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA DA PESQUISA

O conceito de pesquisa qualitativa é amplo e interpretado de diferentes maneiras por alguns teóricos. Discorrendo sobre o caráter compreensivo do termo, Chizzotti (2003, p. 28) assegura que é um “termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que fala e fazem”. Para conceituar a pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p. 120) afirma que

Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma expressão genérica. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro lado, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns.

André (1995) também discorre sobre a pluralidade do conceito de pesquisa qualitativa. Segundo a autora, alguns a interpretam como fenomenológica, outros como etnográfica e há ainda aqueles que a interpretam como um conceito mais amplo que pode incluir os estudos clínicos. Ainda de acordo com a autora (ANDRÉ, 1995, p. 23), “no outro extremo, há ainda um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo”.

Apesar da amplitude do termo, é concordância que uma abordagem qualitativa em pesquisa recobre um campo multidisciplinar, adotando vários métodos de investigação de um fenômeno. É concordância também que nesse tipo de abordagem a fonte dos dados é o ambiente natural e o pesquisador é sua parte integrante. Assim sendo, é importante destacar que, para essa pesquisa, o ambiente natural é uma sala de aula de uma escola pública em Maceió. Além disso, nos dados coletados predomina a descrição e, nesse tipo de pesquisa, há uma preocupação

com o processo de construção como um todo, não estando voltada apenas para o produto final. Nas palavras de André (Ibid., p. 37), “o que se busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados”.

Segundo Lüdke e André (1986), baseadas nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), são cinco as características que a pesquisa qualitativa apresenta. A primeira aponta para o fato de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Há o contato direto entre pesquisador e objeto de pesquisa, tendo em vista que os dados coletados são registrados no seu acontecer natural e o contexto de produção é constantemente observado para se extrair dele os sentidos e significados.

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa aproxima o pesquisador e o foco de sua pesquisa, pois essa aproximação permite que o sujeito de pesquisa partilhe de seu cotidiano e, por extensão, cabe ao pesquisador desenvolver a sensibilidade para extrair desse convívio os sentidos e os significados que um olhar mais apurado consegue captar. No caso desta pesquisa, o campo é a sala de aula. A observação das aulas de LP, em seu acontecer natural, permitiram a aproximação entre pesquisadora e campo de pesquisa, e essa convivência proporcionou conhecer o cotidiano escolar dos sujeitos pesquisados.

A segunda característica, segundo Lüdke e André (1986), refere-se ao predomínio da descrição dos dados coletados. Os dados da pesquisa são considerados importantes e, por isso, a necessidade de descrever, com riqueza de detalhes, as pessoas, situações e acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e depoimentos em sua íntegra. Dessa forma, alguns dados desta pesquisa foram descritos com uma profusão de detalhes – como é o caso das descrições das observações das aulas, nas quais aparece o trabalho sequencial que a professora utiliza nas atividades de produção e reelaboração textual – e outros foram transcritos em sua íntegra – como é o caso da descrição das atividades propostas para os sujeitos de pesquisa para a produção e reelaboração textual.

A preocupação com o processo é muito maior que a preocupação com o produto: essa é a terceira característica da pesquisa qualitativa, ainda segundo as autoras. Nesse tipo de pesquisa, procura-se investigar como o fenômeno estudado se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas dos sujeitos da pesquisa e isso é muito mais importante do que se as questões fundadoras do estudo serão ou não respondidas. Assim, esta pesquisa procurou registrar todo o processo de coleta de dados, incluindo os dados colhidos informalmente, para tentar construir uma visão mais ampla do campo pesquisado, a exemplo

das conversas informais com a professora, que permitiram entender o que ela compreende por gênero textual e a perspectiva que pareceu adotar em sua prática pedagógica.

A quarta característica da pesquisa qualitativa, ainda de acordo com Lüdke e André (1986), ancora-se no significado que os sujeitos da pesquisa dão às coisas e à sua vida, e por isso, nesta pesquisa, foi realizada a observação no campo numa tentativa de capturar a perspectiva do participante para entender como os sujeitos pesquisados enxergam a situação pesquisada. Nas palavras de Lüdke e André (1996, p. 26) “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito”. Para isso, neste estudo, optou-se pela realização de entrevista, pela aplicação de um questionário e, principalmente, pelo registro das conversas informais com os sujeitos de pesquisa para tentar apreender a compreensão desses sobre as situações vivenciadas por eles mesmos em sala de aula, especialmente aquelas voltadas para as atividades relacionadas à produção e reelaboração de texto.

A última característica, segundo as autoras, refere-se ao fato de a análise de dados apontar para a tendência de seguir um método indutivo, tendo em vista que nesse tipo de pesquisa as questões iniciais que nortearam o estudo podem ou não ser confirmadas e novas questões podem surgir, mesmo no transcorrer da pesquisa, como foi dito. Nas palavras de Triviños (1987, p. 130), “o fenômeno é compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente”. Em outras palavras, neste estudo, a aproximação com os dois polos – campo de pesquisa e os sujeitos colaboradores – no período de observação das aulas acabou por permitir novas reflexões acerca do que estava sendo pesquisado.

A presente pesquisa, portanto, apresenta-se como qualitativa, e nela o que se buscou foi compreender e descrever, a partir da observação de situações em sala de aula, a problemática da produção textual no ensino de LP, que muitas vezes ocasiona o apagamento do aluno-sujeito. Refletindo sobre como o aluno responde às orientações da docente e como muitas vezes essa resposta está atravessada por questões identitárias que podem ser silenciadas, pretende-se poder contribuir com uma perspectiva mais dialógica nas práticas pedagógicas no ensino de LP, valorizando o aluno-sujeito que constrói o conhecimento.

4.3 O CARÁTER ETNOGRÁFICO EM PESQUISA QUALITATIVA

Segundo André (2004, p. 27), para os antropólogos, o termo etnografia tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas usadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”. É importante destacar então que a presente pesquisa não é

etnográfica no sentido restrito do termo, mas no sentido amplo, pois parte do seu pressuposto fundamental é o contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa.

Esse contato direto é o que estabelece a interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, segundo Chizzotti (2003), para quem o aspecto primordial da etnografia é verificado na interação com as pessoas, tendo em vista que, nesse movimento interacional, é possível compreender as concepções, práticas, motivações, comportamentos e significados que essas pessoas atribuem a essas situações em seu acontecer natural.

É válido ressaltar, portanto, que esta pesquisa possui caráter etnográfico, devido à necessidade de um contato mais extenso entre a pesquisadora e o campo de pesquisa, por isso a observação de campo. Segundo Triviños (1987), essa aproximação é necessária para que, a partir do contexto social, os significados do comportamento dos sujeitos pesquisados possam ser extraídos, não em sua totalidade, tendo em vista que os significados e as identidades estão sempre em processo, mas que tais comportamentos possam ser observados com maior riqueza de detalhes. O autor (1987, p. 121) afirma que

A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa [...]. Em outras palavras, o pesquisador não fica de fora da realidade que estuda.

Segundo Lüdke e André (1986), há algumas características para o estudo de caráter etnográfico, entre elas, o fato de o pesquisador realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente, além da combinação de várias estratégias de coleta. Além disso, o pesquisador tem alguns modos de inserir-se no campo pesquisado, podendo ser: participante total; participante como observador; observador como participante; e observador total.

Nesta pesquisa, adotou-se a postura de participante como observador, revelando apenas uma parte do que se pretendia estudar para que os sujeitos de pesquisa não fossem influenciados. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 29), “a preocupação é não deixar totalmente claro o que se pretende para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado”.

Esta pesquisa possui cunho etnográfico também por utilizar-se de estratégias próprias de pesquisas etnográficas: a observação, a entrevista e a análise de documentos (ANDRÉ, 2004). No caso específico, trata-se da análise de todos os dados coletados e não só da materialidade da pesquisa: a produção e a reelaboração de texto. Tais dados coletados serão apresentados no subtópico a seguir.

4.4 OS DADOS COLETADOS: O CONTEXTO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA

Na abordagem qualitativa de pesquisa, a aproximação entre o campo de pesquisa e o pesquisador é uma realidade, como foi posto anteriormente, e os procedimentos adotados para a coleta de dados depende de fatores como a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa, entre outros. Por isso, nesta pesquisa, três foram os instrumentos de coleta: a observação das aulas e do cotidiano escolar, a aplicação de questionários para os alunos e a realização de entrevista com a professora.

Mas antes de tratar dos procedimentos metodológicos de coleta de dados, tem-se a necessidade de fazer uma rápida incursão sobre o contexto físico no qual esta pesquisa se desenvolveu, ou seja, sobre o campo onde essa pesquisa aconteceu; nesse caso, uma escola. Para isso, será feita uma descrição dos aspectos físicos do *lócus* e da constituição do elemento humano que integra esse local, ou seja, uma breve descrição do número de pessoas que estão agregadas ao espaço.

4.4.1 A Escola

O contexto dessa pesquisa foi uma turma de Ensino Médio de uma escola pública, integrante da Rede Estadual de Ensino, situada no bairro do Bebedouro, em Maceió/AL. É uma escola que oferta as modalidades de Ensino fundamental do 6º ao 9º Ano, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos, possuindo, no total do ano de 2015, cerca de 987 alunos matriculados. Essa informação foi colhida no mês de Julho de 2016, fim do período de observação das aulas, na secretaria da própria escola. O turno escolhido foi o matutino, já que o Ensino Médio regular é ofertado apenas pela manhã.

A estrutura física da escola é um pouco precária, pois é a mesma desde sua inauguração, ainda na década de 70 do século passado. Segundo conversas informais com funcionários mais antigos, as reformas físicas que foram feitas não modificaram muito da estrutura original, apenas com acréscimo de salas. Em termos de quantidade de dependências, a escola possui uma secretaria ampla, com a diretoria conjugada, um laboratório de informática e um laboratório de ciência, mas ambos não funcionam. O primeiro porque falta o cabeamento para o funcionamento da internet, apesar de dez máquinas que nunca foram utilizadas estarem instaladas. Convém destacar que esses equipamentos foram frutos da premiação de um aluno que venceu uma das categorias da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, em 2014. O

segundo está desativado há alguns anos, porque os materiais para as experiências perderam sua validade e não foram repostos.

A escola possui ainda uma sala de professores com banheiro; uma cozinha sem refeitório, e por isso os alunos fazem a merenda no pátio; uma despensa para guardar os alimentos da merenda escolar, num ambiente conjugado com a cozinha; uma cantina; três banheiros femininos e três masculinos, para alunos; uma pequena biblioteca, conjugada com a sala de atendimento para alunos com necessidades especiais; e uma sala de recursos audiovisuais, com uma televisão, um dvd, um projetor multimídia e uma tela. Os dois últimos também foram adquiridos na premiação da Olimpíada e são usados por professores e alunos – especificamente por eles nos casos de apresentação de seminários – durante o período das aulas.

Sobre as salas de aula, a escola possui nove, sendo três no térreo e seis no primeiro pavimento. O acesso se dá por uma escada, ou seja, não há outro acesso para o andar superior, apenas uma tentativa de instalação de elevador, que nunca foi concluída. As salas térreas não possuem janelas e os ventiladores não funcionam. Nos períodos mais quentes do ano, o calor é quase insuportável e os professores e alunos procuram amenizar tal problema com algumas medidas, trazendo para a sala seus ventiladores pessoais, por exemplo.

As salas do primeiro pavimento têm ventiladores, alguns funcionando com certa precariedade, e têm janelas nas suas laterais. Não se pode deixar de observar o perigo dessa situação. A questão é que não há grades nas janelas situadas no lado esquerdo e os alunos pulam a janela e ficam correndo na laje, que não possui nenhum parapeito ou corrimão, o que oferece certo perigo para aquela comunidade escolar. Sem contar que a laje e outras paredes apresentam enormes rachaduras, que podem ser um indício de comprometimento da estrutura física do local.

Quanto ao elemento humano, segundo dados colhidos na secretaria escolar, há 71 pessoas trabalhando na escola, entre funcionários, professores e monitores. Entre eles, dois são diretores e três são coordenadores pedagógicos. Em todos os turnos, a maioria dos professores não é de efetivos e há carências de algumas disciplinas de anos anteriores⁵.

Quanto a projetos e atividades pedagógicas, há alguns eventos significativos, entre eles, um projeto de matemática, a Gincana de Matemática, e um de literatura, o Festival Literário. Ambas são atividades permanentes do calendário da escola e envolvem os turnos matutino e

⁵ A coleta de dados teve início em novembro de 2015 e havia disciplinas e turmas sem professores desde o início do ano letivo, a exemplo de Língua Inglesa. O ano letivo encerrou e a carência ficou para o ano letivo seguinte, comprometendo não só a aprendizagem, mas a própria progressão para a série seguinte, pois será preciso fazer reposição não de algumas aulas, mas de todas as aulas daquela disciplina.

vespertino. Durante o tempo em que a coleta de dados foi realizada, foi possível vivenciar outra atividade pedagógica: a Gincana de Conhecimentos, que teve sua culminância em um sábado, pela manhã, no dia 20 de junho de 2016. Pelo clima de envolvimento na escola, ficou clara a importância de eventos como esse para aquela comunidade escolar. De forma geral, os alunos do Ensino Médio se prontificaram a ajudar as turmas do Ensino Fundamental, especialmente as turmas dos 6º anos vespertinos, no estudo e nas atividades artísticas, tendo em vista que essas turmas ainda estavam vivendo o período de transição entre as etapas de escolaridade (do 5º para o 6º ano) e entre ambientes escolares (já que haviam cursado até o 5º ano em outras escolas).

A turma de 1º ano do Ensino Médio, foco da pesquisa, estava tendo aulas sobre as obras literárias do Romantismo brasileiro. Durante o período da Gincana os alunos vivenciaram o conteúdo em sala de aula através de seminários produzidos por eles mesmos. Talvez por isso tenham aproveitado o conteúdo da disciplina para montar uma representação artística dessa escola literária, em forma de dança, para apresentar na Gincana.

Durante essa atividade, foi possível perceber o cotidiano pedagógico da escola e o cunho didático desse momento: o comportamento respeitoso dos alunos, mesmo estando todos juntos no pátio da escola em uma atividade de disputa; as relações de alteridade que se estabeleceram com os alunos menores ao se disporem a ajudá-los; o cumprimento das tarefas da gincana, entre elas a arrecadação de alimentos não perecíveis que foram doados a uma instituição sem fins lucrativos; o esforço para cumprir as tarefas-surpresa; a disponibilidade do coordenador pedagógico e dos professores julgadores. Tudo isso junto fomentou uma visão positiva daquele ambiente, em que o sentimento de acolhida e receptividade era geral.

Os aspectos supramencionados, que foram vivenciados pelos alunos da escola, podem ser compreendidos como uma oportunidade de elaboração do saber e de construção identitária através dos quais a escola cumpre sua função social, o que de certo modo contribui para a formação desses alunos como sujeitos, cujas identidades sociais podem ser reexperenciadas dentro e fora dos muros da escola (MOITA LOPES, 2002). A esse respeito, Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 19) asseguram que “a escola deveria ser o lugar de se aprofundar a compreensão sobre as vertigens contemporâneas e de se ampliar a grande discussão sobre as identidades sociais nas quais estamos envolvidos”.

Não se pretende discutir aqui todas as nuances dessa atividade, mas tão somente registrar como essa experiência vivenciada no período de observação proporcionou uma reflexão a respeito de como atividades como essa, que favorecem os movimentos interlocutivos entre todos que compõem o ambiente escolar – entendendo interlocução como a possibilidade do encontro entre o eu e o outro nesse contexto do ensino-aprendizagem –, podem ser importantes

na interação entre os alunos, na construção do conhecimento e na ativação da consciência social, tendo em vista o caráter discursivo da proposta pedagógica da gincana. As outras situações vivenciadas no contexto escolar durante o período de coleta de dados serão detalhadas na sessão a seguir.

4.4.2 A Coleta de Dados

O presente subtópico trata de um importante momento da pesquisa, a coleta de dados, e se divide em três partes: a primeira descreve o período de observação das aulas e do cotidiano escolar, ressaltando o cunho participante e interventivo; a segunda trata da aplicação do questionário e das primeiras observações a partir das respostas dos alunos sujeitos; a terceira apresenta alguns aspectos da entrevista realizada com a professora.

4.4.2.1 O Período de Observação das Aulas e do Cotidiano Escolar num Formato de Pesquisa Participante e com Cunho Interventivo

A coleta de dados aconteceu entre os meses de novembro de 2015 e julho de 2016, como dito. Essa etapa se estendeu um período de 6 meses, cobrindo o recesso natalino e 30 dias de férias escolares, e devido, à mudança de professor e de turma, compreende os meses propriamente ditos. No início do mês de novembro, houve o contato com a escola. O primeiro professor foi selecionado num universo de 6 professores, e a turma, num universo de 9. Quanto ao motivo dessa seleção, cumpre dizer que a escolha da escola deveu-se ao fato de que, há um tempo, já havia trabalhado lá por um período de nove meses.

A escolha inicial do professor foi motivada por alguns aspectos: em primeiro lugar por uma questão prática, pois o professor, naquele momento, era o único que compunha o quadro de efetivos na disciplina de LP e, dessa forma, pressupunha-se que seria possível começar e terminar a coleta de dados sem a possibilidade de mudança de professor no meio do processo de coleta; em segundo lugar, pela conversa informal que aconteceu na primeira visita à escola, foi possível perceber que o discurso do professor indicava para uma prática pedagógica mais pautada no ensino de LP a partir da presença do texto em sala de aula. A escolha da turma deveu-se a uma indicação dele, sob a alegação de que era a sua turma mais participativa. Por motivo de afastamento do profissional, porém, os alunos da turma primeiramente escolhida

ficaram sem as aulas de LP; por isso, surgiu a necessidade de selecionar outro profissional e, conseqüentemente, outra turma⁶.

Essa segunda seleção ocorreu partindo de três critérios: o primeiro, deveu-se ao fato de que a professora estava retornando de uma licença e também compunha o quadro de efetivos. Além disso, a carga horária da professora englobava quase todas as turmas do colégio, exceto aquelas que eram acompanhadas pelo professor anterior. O segundo critério baseou-se na experiência de muitos anos de docência. O terceiro critério deu-se pelo fato de a professora desenvolver o trabalho pedagógico a partir dos textos, tanto que um de seus alunos, sob sua orientação, foi o ganhador de uma das categorias da Olimpíada, como dito anteriormente. Na conversa inicial, a professora mostrou-se bastante receptiva e concordou com a realização da pesquisa em uma das turmas que ela acompanhava. A escolha da turma foi uma indicação da professora: era a turma com a qual ela dizia ter mais afinidade e que, ainda segundo ela, era a mais receptiva às atividades do processo ensino-aprendizagem, ou seja, era a turma que mais se envolvia nas atividades pedagógicas realizadas pela professora.

O procedimento metodológico de observação para a presente pesquisa, num primeiro momento, foi o de observação-participante. Segundo André (1995, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Isso significa que a observação-participante se constitui em método importante para coletar dados em processos dialógicos em sala de aula, possibilitando ver o comportamento dos participantes em situações discursivas e descobrir novas nuances do contexto observado.

No entanto, como mencionado na introdução deste capítulo, esta pesquisa desenvolveu nuances de pesquisa com cunho de intervenção. Para alguns autores como, por exemplo, Thiollent (2009), a pesquisa de observação-participante e a pesquisa interventiva têm pontos muito semelhantes, apesar de o autor considerar haver especificidades em cada uma delas. A esse respeito, o autor (2009, p. 16) afirma que a pesquisa de intervenção “é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa de classes populares”. Para o autor, esse engajamento acaba sendo constitutivo de uma boa parte das propostas de pesquisa-ação e de pesquisa-participante. O autor ainda afirma que tais pesquisas são apresentadas como quase

⁶ As aulas assistidas do primeiro professor foram totalizadas em apenas 8, tendo em vista que o professor tinha uma carga horária de 4h/a semanais na turma. Nessas duas semanas de aula, foi possível fazer uma observação superficial, mas não houve coleta de produção de texto nem aplicação de questionário com os sujeitos de pesquisa. É importante frisar que na terceira semana da pesquisa de campo a mudança já aconteceu. Isso significa que, no início do mês de dezembro, a coleta de dados passou a acontecer em outra turma, nas aulas ministradas por uma professora.

sinônimas no âmbito da pesquisa e, dessa forma, não há uma unanimidade entre os teóricos que tratam de questões metodológicas.

Thiollent (2009) demarca as fronteiras entre uma e outra pesquisa. Nesse sentido, o autor (Ibid, p. 15) afirma que uma pesquisa pode ser classificada como ação “quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Desse modo, é oportuno dizer que a ação se deu mais diretamente nos processos de interação verbal construídos entre a pesquisadora e a professora e, indiretamente, com os alunos, sujeitos diretos da pesquisa. Isso aconteceu porque sempre havia muitos diálogos, na sala dos professores, num período de aula vaga da professora. Nesses momentos, as conversas sempre desembocavam em alguma discussão teórica sobre concepções de língua, de ensino e de gênero, por exemplo.

É possível considerar, como uma forma de intervenção, a indicação da leitura do livro *Como Corrigir Redações na Escola*, de Eliana Dono Ruiz (2013), porque foi apresentado à professora já no quarto mês de observação. Isso aconteceu porque a leitura do referido livro estava sendo feita pela pesquisadora, nos intervalos das aulas, e a professora se interessou pela temática desenvolvida e, naquele momento, não houve alternativa a não ser a possibilidade de aprofundar o interesse dela.

Esse fato, de certa forma, alterou um pouco a sua rotina pedagógica, tendo em vista que ela passou a aprimorar uma estratégia que já utilizava no processo de orientação para a reescrita do texto: o uso de bilhetes. Em sua prática de correção, a professora já usava pequenos bilhetes na margêneas laterais do texto e, a partir da leitura do livro, ela passou a delimitar o bilhete no pós-texto, com outras configurações. De qualquer modo, esse acontecimento alterou a dinâmica do processo de orientação e, conseqüentemente, de resposta do aluno para essa atividade.

Isso tudo aconteceu no período de observação das aulas, o procedimento de coleta *in loco*, perfazendo um total de 42 h/a observadas, distribuídas em 4h/aulas semanais, e respeitando-se, como dito, os períodos sem aulas. Esse período foi registrado em anotações no diário de campo. Segundo Triviños (1987, p. 154), as anotações de campo são uma importante fonte de dados e compreendem “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas”. Isso significa que o diário de campo apresenta aspectos de duas naturezas: descritiva e reflexiva, que se complementam. Nesse sentido, os registros feitos durante o período de coleta, tanto a descrição quanto a reflexão, auxiliaram na reconstituição do período pesquisado, no sentido de recuperação de alguns contextos de observação.

Durante o período de observação, foi possível refletir sobre o fazer pedagógico no ambiente de sala de aula de LP, apesar de que, é importante repetir, a prática ou a formação docente não se constitui em foco de pesquisa. Acompanhar o cotidiano permitiu observar os detalhes do contexto de pesquisa e a prática pedagógica da professora, sua maneira de conduzir as aulas e as orientações dadas para as atividades relacionadas às propostas para a produção e a reelaboração de texto, que se constituem no *corpus* de pesquisa. Esse foi um dado importante porque a ideia do sujeito que se constrói na relação social já perpassava os movimentos interlocutivos nos processos interacionais pelo uso da linguagem na sala de aula observada.

4.4.2.2 Questionário: Primeiras Observações

A partir das observações das aulas nessa nova turma, um procedimento do trabalho de pesquisa foi imediatamente aplicado: um questionário semiestruturado para os alunos, sujeitos da pesquisa. Esse instrumento de coleta de dados se caracteriza pela junção de questões fechadas e abertas. Minayo (2004, p. 108), discorrendo sobre o questionário semiestruturado, afirma que “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. No questionário aplicado, foram apresentadas 21 questões, que serão apresentadas no quadro do apêndice A, das quais treze eram mais objetivas e oito se constituíam como questões topicalizadas, permitindo respostas subjetivas. Essa aplicação teve como objetivo primordial fazer uma avaliação diagnóstica da turma, abordando desde temáticas de natureza socioeconômica até aspectos mais voltados à vida escolar, para assim começar a traçar um desenho dos sujeitos analisados.

No questionário para os alunos, como posto anteriormente, entre as questões objetivas propostas estavam aquelas relacionadas a uma abordagem socioeconômica. A partir dos dados levantados foi constatado que a turma era formada por 34 alunos, sendo 18 declarados meninos, e 16 declaradas meninas, com faixa etária de 16 e 17 anos. Onze desses alunos afirmaram que já trabalham no horário contrário às aulas. Desses que trabalham, seis são meninos e cinco são meninas. Dos onze, só um disse contribuir com as despesas domésticas.

Outra pergunta mais geral foi sobre a escolaridade dos pais desses alunos. De acordo com o levantamento, dois dados merecem destaque, apesar de estarem relacionados à questão da escolarização dos pais. O primeiro destaque relaciona-se ao fato de que 10 alunos disseram não saber o grau de escolaridade do pai. Foi constatado também que esses mesmos sujeitos não moram com o pai, mas com outros parentes: avós, mãe, irmãos. Ainda entre os sujeitos colaboradores, três disseram que o pai não era alfabetizado. O segundo destaque diz respeito ao

grau de escolaridade das mães: nenhum aluno disse que a mãe não era alfabetizada e pelo menos dez disseram que a mãe possuía Ensino Fundamental incompleto.

A partir da leitura desses dados, é possível depreender que os pais desses sujeitos de pesquisa não apresentam a escolarização completa, o que pode acarretar em algumas consequências. Se por um lado a falta de escolarização pode trazer a indiferença dos pais pelo prosseguimento dos estudos dos filhos, por outro, pode se tornar uma forma de incentivar os filhos para que concluam as etapas de escolaridade e desenvolvam as práticas de leitura e/ou de estudo.

Outras perguntas do questionário estavam voltadas para questões mais relacionadas à vida escolar, como, por exemplo, se eles gostavam de LP; se costumavam ler fora da escola, com possibilidade de resposta na negativa, caso não costumassem ler; e se tinham dificuldades em produzir textos. Algumas questões não foram respondidas e, como o questionário não tinha a identificação, não foi possível entrevistá-los ou conversar informalmente sobre o fato de não terem respondido. Talvez se tivesse sido pensada, antes da aplicação do questionário, uma forma de identificação pessoal, fosse possível descobrir o porquê de as questões não terem sido respondidas.

Sobre gostar da disciplina de LP, dois alunos não responderam. A maioria dos sujeitos de pesquisa, mais precisamente 21 alunos, disseram que gostavam, justificando que a disciplina é de extrema importância, “essencial” para a vida cotidiana, associando essa importância à atividade de escrever textos, dos mais variados. Disso pressupõe-se que a prática da escrita parece sobrepor-se a outras manifestações do ensino de LP, como se a essencialidade da língua se restringisse a saber escrever. “Às vezes”, foi a resposta de onze dos sujeitos de pesquisa, que disseram que a matéria é cansativa e que não conseguem seguir as “regras” – para voltar a usar as palavras de alguns deles.

Essa associação entre gostar e seguir regras pressupõe uma visão de ensino de LP centrada na estrutura da língua, o que ainda é, como dito, um aspecto vigente em muitas salas de aula. Essa concepção é construída pela forma como o ensino é efetivado, já que muitas vezes se valorizam as regras da gramática normativa. Possenti (2011) discute sobre esse tipo de ensino do “português padrão” e afirma (2011, p. 33) que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja apreendido”. Possivelmente outros sentidos, para além da apreensão de regras, poderiam ser encontrados se o ensino privilegiasse a interlocução, partindo de uma prática de ensino situada, na qual o aluno é o sujeito de sua própria aprendizagem.

Quanto a ler fora da escola, seis alunos disseram que não costumavam ler nada. Essas respostas em forma de negativa provocam uma reflexão: dentro de uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é difícil supor que o sujeito não leia nada e, dessa forma, é possível pressupor que o sentido de leitura para esses sujeitos parece estar atrelado à concepção de leitura de clássicos da literatura. Ainda sobre essa pergunta, 20 alunos disseram que costumavam ler *posts* de redes sociais como Facebook, Twitter e Whatsapp. A leitura de textos literários foi a como resposta de quatro sujeitos de pesquisa e quatro indicaram leitura de textos diversos, como livros didáticos, Bíblia Sagrada e notícias esportivas. Dessas respostas, depreende-se que os sujeitos de pesquisa costumam desenvolver a prática de leitura fora do ambiente escolar, embora tal leitura não seja dos textos considerados da literatura clássica. As respostas na negativa, por outro lado, talvez tragam em seu bojo os discursos da escola, do que pode ou deve ser lido, para que o exercício da leitura seja considerado efetivo.

Quanto a escrever, pelo menos dois alunos não responderam a essa questão e, dos que responderam, 20 sujeitos de pesquisa disseram que, às vezes, têm dificuldades de ordem normativa, apontando como maiores obstáculos não saber “usar as regras” – mais uma vez usando palavras de alguns deles. Desses 20, pelo menos dez alunos apontaram dificuldades para construir o texto, tais quais: não ter ideia para produzir o texto e fugir do tema proposto. Essas respostas suscitaram algumas ponderações: sobre que tipo de texto será que eles falam? Qual será a concepção de texto eles têm? Talvez seja possível pressupor que eles compreendam a produção de texto como apenas aquela que é produzida na escola, o que pode significar a compreensão do texto apenas como uma redação escolar, isto é, uma redação endógena, que nasce para cumprir a tarefa proposta pela professora e circula dentro da escola (MARCUSCHI, 2005; GERALDI, 2011).

Ainda sobre escrever, apenas quatro alunos disseram que não possuíam qualquer dificuldade, e oito alunos disseram que tinham dificuldades para escrever, todas relacionadas à construção do texto, como, por exemplo, não ter ideias ou não saber como organizá-las. Nas palavras de alguns deles: “não tenho ideias” ou “não consigo organizar minhas ideias”, o que provoca algumas reflexões: se, por um lado, “não ter ideias” pode estar apontando para o apagamento do sujeito pelo texto escrito – talvez pela forma como o trabalho com a produção é desenvolvido, priorizando apenas os aspectos normativos em detrimento dos aspectos discursivos, por exemplo; por outro, também pode estar relacionado ao tipo de trabalho com compreensão de texto e/ou de proposta temática que é realizado em sala de aula de LP.

Essa pergunta, e algumas de suas respostas, serão retomadas na discussão do subtópico seguinte, mas, de uma forma geral, é possível perceber que “usar as regras” é a dificuldade

assinalada pelos alunos na atividade de produção de texto, o que leva a depreender que parece ser esse o aspecto cobrado na sala de aula pesquisada. Identitariamente, essas repostas apontam para uma perspectiva de atividade de LP focada apenas na estrutura da língua e que ainda está muito presente na sala de aula, como discutido. É possível que por isso a questão esteja tão marcadamente materializada nas respostas desses educandos. A esse respeito, Almeida (2011, p. 16), discorrendo sobre o papel da escola no ensino da língua, assegura que “e assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinando análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração”.

Nesse contexto, partir de uma concepção de língua enquanto constructo social, uma abordagem mais dialógica para a atividade de produção textual e suas consequentes reelaborações tende a desconstruir essa perspectiva centrada no ensino apenas de regras gramaticais, que estabelece uma pseudointerlocução entre a orientação do professor e a resposta do aluno pelo texto escrito, tendo em vista que nessa perspectiva mais dialógica partilha-se de uma visão de sujeito heterogêneo e historicamente situado, procurando estabelecer uma conexão entre o que se ensina e as práticas cotidianas desse sujeito, para que, além de (re)assumir sua posição de sujeito, atravessado por questões identitárias, ele também possa se apropriar do que é ensinado de maneira mais efetiva.

4.4.2.3 A Entrevista com a Professora: Refletindo Sobre a Formação e a Prática

Outro procedimento foi a realização de entrevista com a professora. A estratégia utilizada foi a de entrevista semiestruturada, isto é, aquela que parte de alguns questionamentos, que podem ser reformulados, acrescentados ou retirados à medida que a entrevista vai acontecendo. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada é

aquela parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Assim, a entrevista foi composta de treze questões iniciais, que podem ser vistas no quadro do apêndice B. Essas perguntas tiveram desdobramentos a partir das respostas da entrevistada. As questões iniciais tratavam desde a formação acadêmica da professora até a docência nos dias atuais e, dessa maneira, as temáticas desembocavam nos aspectos profissionais. O objetivo dessa entrevista era conhecer o seu trabalho como docente, suas visões

e expectativas para fazer um delineamento da profissional docente e, assim, compreender as concepções que norteavam seu fazer pedagógico, refletindo sobre as implicações dessas concepções nos movimentos interlocutivos estabelecidos pela professora em relação aos seus alunos. Questões relacionadas às dificuldades no exercício da profissão no Ensino Médio surgiram a partir das ponderações sobre as dificuldades da docência como um todo.

Essa entrevista com a professora trouxe algumas informações. Ela formou-se em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pela Universidade Federal de Alagoas, em 1995. Tem 15 anos de experiência na docência, seis anos lecionando Língua Inglesa, pela qual tinha preferência, e nove anos como professora de LP. A professora diz ter escolhido a profissão por influência familiar, pelo fato de as tias, irmãs e a própria mãe serem professoras. Passou a lecionar LP por necessidade da escola. Atualmente ela tem uma carga horária de 65 horas/aula semanais, todas na mesma escola pública. Segundo dados colhidos informalmente com a própria professora, sua carga horária é distribuída no turno matutino, atuando como docente em cinco turmas, perfazendo 20 horas/aula, e no turno vespertino, atuando como coordenadora pedagógica das nove turmas.

Com base na entrevista, as suas expectativas como professora de LP estão voltadas para as atividades que envolvem a escrita de texto. Nas palavras dela, é uma “sede de que os alunos escrevam”. Utiliza o livro didático e recursos midiáticos, além de trabalhar com as questões do Enem e apostilas complementares de Literatura – sobre as quais a professora não revela a fonte bibliográfica –, com o objetivo de ampliar o conhecimento de textos literários que aparecem concisamente no livro didático, segundo ela.

Como principais dificuldades, a professora elencou três aspectos. O primeiro foi a falta da motivação dos alunos do Ensino Médio. O segundo aspecto está relacionado a não haver unificação do planejamento, que não é construído em atividade conjunta com todos os professores. O último aspecto é que os professores da Rede Estadual de ensino de Alagoas lecionam, segundo ela, o que seriam três disciplinas ao mesmo tempo: Literatura, Gramática e Redação, em apenas 4 aulas.

O primeiro aspecto apresentado pela professora é “um dos piores gargalos” para o Ensino Médio. Ela afirma que os alunos só querem concluir o Ensino Médio, não tendo expectativas de seguir a carreira acadêmica, o que pode ser consequência da falta de motivação familiar por parte dos alunos. Ela destaca também que só a escola trabalhando esse aspecto não consegue preencher a lacuna, por isso a necessidade de que a família participe na formação do aluno.

O problema do planejamento individual é a segunda dificuldade. Segundo ela, esse formato não prioriza o compartilhamento de ideias com outros professores, o que enriqueceria a atividade de planejar, pois se os professores pudessem preparar as aulas juntos, por área do conhecimento, o planejamento se tornaria mais consistente. Esse aspecto abordado pela professora levanta um ponto importante: apesar da compartimentação dos saberes (MORIN, 2003), o planejamento das aulas, se realizado em interação com outros professores, poderia favorecer trocas de conhecimento e experiência que fortaleceriam as relações de alteridade, em primeiro plano, entre os professores, e em segundo plano entre os professores e os seus alunos, em um movimento interlocutivo de construção do conhecimento.

A terceira dificuldade mencionada pela professora está relacionada à Matriz de Referência para o Ensino Médio, documento que norteia a organização curricular no Estado. Ter 160 horas/anuais para contemplar os pontos comuns e as especificidades de cada uma das disciplinas acaba comprometendo o todo da área. Para ela, duas são as possíveis alternativas para modificar esse contexto: aumentar a carga horária total da disciplina ou desmembrar a área, como acontecia, segundo ela, em décadas anteriores. De acordo com a informação, é possível pressupor uma consequência para esse quadro: o professor pode não ter afinidade com uma ou outra disciplina da área e acabar priorizando suas preferências. No caso dela, suas prioridades estão voltadas para produção textual.

Quanto ao trabalho com produção textual, a professora disse que trabalha basicamente a programação do livro didático. Segundo ela, a produção se baseia no gênero estudado: primeiramente, com a identificação das marcas próprias do gênero e depois com a aplicação dessas marcas na produção de texto e em sua reelaboração e, por isso, os alunos sempre questionam sobre a verdadeira necessidade da reescrita de textos, sinalizando que, talvez, eles não gostem da etapa de reescrita; ela justifica mostrando a importância dessa atividade com as seguintes palavras, retiradas da entrevista: “a produção é sempre importante para o aperfeiçoamento da escrita”.

Mediante os dados colhidos na entrevista, foi possível perceber que há na docente uma preocupação com a escrita de texto, por isso essa correlação com o que ela diz ser sua preferência de ensino: a produção textual. Essa preocupação também pôde ser constatada nas aulas observadas e nas atividades propostas em sala de aula, nas quais o registro escrito desempenhou papel importante.

4.4.2.4 A Coleta das Produções Textuais

Coletar as produções textuais era considerado, para esta pesquisa, o ponto máximo dos procedimentos de coleta, tendo em vista que partia do entendimento de que os movimentos interlocutivos entre as orientações da professora e as respostas dos alunos a essas orientações poderiam emergir na materialidade linguístico-discursiva produzida pelo aluno. Desse modo, já nos primeiros dias de observação, foi conversado com a professora sobre a necessidade de recolher os textos produzidos, e a contrapartida dela foi bastante animadora: ela sugeriu que, depois de todo o trabalho pedagógico realizado nas atividades de produção e reescrita textual, os textos poderiam ser entregues para fins de composição do banco de dados desta pesquisa. Para isso acontecer, era necessário que os alunos, sujeitos de pesquisas e autores/as dos textos produzidos, autorizassem esse ato de recolha final do texto e suas subsequentes reelaborações.

Diante dessa situação, a professora fez uma intervenção: ela conversou com os alunos e pediu que fosse apresentada a necessidade de se recolher os textos produzidos. Desse modo, houve um diálogo diretamente com os alunos, explicando, além da necessidade, as questões éticas que garantiam o sigilo das informações. Foi lembrado na ocasião que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – havia sido assinado e, de alguma forma, era a garantia de que as identidades deles continuariam sendo preservadas. Os sujeitos de pesquisa concordaram sem fazer nenhuma ressalva e, respeitando a sugestão da professora, os textos eram recolhidos, em sua escrita original, depois de toda a sequência utilizada por ela para orientar a atividade de produção e reelaboração textual.

Durante o período de observação, a professora desenvolveu a atividade de produção de texto em três momentos: o primeiro, a partir do gênero textual relato; o segundo, a partir do tipo⁷ textual dissertativo, mais especificamente a partir de temas, no formato próximo aos exames seletivos, a exemplo do ENEM; e o terceiro, a partir do gênero argumentativo, especificamente o artigo de opinião, para atender às demandas da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, edição 2016.

Em relação ao desenvolvimento dessas atividades, a professora utilizou a estratégia de uma produção e três reelaborações textuais para o primeiro momento, ou seja, para a atividade desenvolvida a partir do gênero textual relato. Esse primeiro momento será retomado posteriormente no capítulo 4; para o segundo momento, a professora orientou a produção a

⁷ Estão sendo usadas as nomenclaturas utilizadas pela professora. Não serão discutidos os termos tipo e gênero textuais, pois se entende que há divergências.

partir de dois temas, a saber: “a exposição pessoal pela mídia” e “a importância da água para a vida”. Cada um desses temas foi discutido e os alunos produziram apenas a primeira versão, isto é, depois da primeira versão, a professora leu os textos, individualmente, e também de forma individual foi conversando com os alunos sobre os textos por eles produzidos, orientando oralmente para a reescrita a partir de aspectos normativos. Para esse momento, os alunos tinham a tarefa de reescrever para eles mesmos, ou seja, não precisaram entregar para a professora a segunda versão do texto. Desse modo, esse segundo momento de produção acabou não fazendo parte do banco de dados desta pesquisa. O terceiro momento de atividade de escrita de texto foi de retomada da primeira estratégia utilizada: uma produção e três reelaborações textuais a partir do gênero argumentativo.

De qualquer modo, foram colhidos 127 textos, englobando da primeira à quarta versão dos textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa nesses dois momentos distintos. Dessa coleta de produção e reelaboração textual, oito textos serão apresentados na seção seguinte, que procura analisar um recorte de dados do *corpus* da pesquisa.

5 A INTERLOCUÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA E O TEXTO DO ALUNO: RESPONSABILIDADE E QUESTÕES IDENTITÁRIAS

A presente seção aproxima as concepções teóricas discutidas neste estudo e os dados colhidos no campo, fazendo uma leitura a partir do *corpus* selecionado, a saber: as respostas ao questionário e as produções e reelaborações textuais de uma sequência⁸ textual do gênero textual relato. Para isso, será apresentada a análise, primeiro das respostas de cinco alunos, sujeitos de pesquisa, para duas perguntas do questionário aplicado aos educandos. Em seguida, será apresentada a análise das produções e as subsequentes reelaborações textuais de dois sujeitos de pesquisa. O recorte das respostas do questionário se deu pelas justificativas dadas pelos alunos para as duas perguntas, e o recorte da produção e das subsequentes reelaborações se deu pelo fato de que, desses cinco alunos, apenas dois apresentaram as quatro sequências textuais.

Os sujeitos de pesquisa, por questões éticas, receberam nomes fictícios, por eles mesmos escolhidos. Essa escolha de um pseudônimo aconteceu no final do período de observação, por solicitação oral da pesquisadora em conversa coletiva com os cinco sujeitos, sob a supervisão da professora.

A seguir, o quadro que resume aspectos relacionados à coleta das produções textuais. A letra (X) é usada como símbolo de que o aluno participou da etapa. O sinal de pontuação (-) é usado como símbolo de que o aluno não participou da etapa.

Quadro 1 – Panorama geral da coleta de produções/reelaborações textuais

Alunos	Questionário	Produção	Reelaboração 1	Reelaboração 2	Reelaboração 3
Caio	X	X	X	X	X
Moisés	X	X	X	X	X
Aline	X	X	-	X	X
Solange	X	X	X	-	-
Júlio	X	X	-	X	-

⁸ O termo foi escolhido para se referir à produção e às subsequentes reelaborações da produção original feitas pelo mesmo aluno.

5.1 DUAS PERGUNTAS E ALGUMAS RESPOSTAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUESTIONÁRIO

Como dito anteriormente, ao aplicar o questionário para os sujeitos de pesquisa, o objetivo maior era compreender como os sujeitos de pesquisa se marcavam identitariamente como alunos de LP. Dessa maneira, duas perguntas do questionário foram selecionadas porque se pretendia refletir sobre como as concepções que parecem nortear a visão que os sujeitos de pesquisa têm sobre a LP e sobre a atividade de escrita poderiam apresentar marcas identitárias dos sujeitos analisados. Apenas as respostas de cinco alunos, relativas a essas duas perguntas, serão apresentadas em dois quadros com as perguntas e referidas respostas. Esse recorte foi feito pelo conteúdo temático desenvolvido por eles, conforme posto na introdução desta seção.

A primeira pergunta selecionada era se os alunos gostavam de LP, por entender que, mediante as respostas, seria possível perceber a concepção de língua subjacente às suas produções. A segunda pergunta selecionada referia-se às dificuldades em produzir texto, para tentar correlacionar a concepção de língua à prática de produção textual e suas implicações na construção identitária. As respostas foram transcritas na íntegra.

Na imagem abaixo são apresentadas as respostas à primeira questão selecionada:

Imagem 1 – Resposta à questão 17 do questionário para os alunos

<p>Aline</p> <p>() sim () não (X) às vezes</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Só quando me indentifico com certos assuntos passados em aula.</u></p>
<p>Solange</p> <p>() sim () não (X) às vezes</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Porque tem vezes que as pessoas não entendem nada</u></p>
<p>Moisés</p> <p>(X) sim () não () às vezes</p> <p>Por quê?</p> <p><u>Porque acredito que a língua Portuguesa é essencial para qualquer tipo de aula que você for escrever.</u></p>

Você gosta de Língua Portuguesa?	<p>Júlio</p> <p>() sim () não (X) às vezes</p> <p>Por quê?</p> <p><i>pois muitas vezes me identifico com o atorante, e gosto de criar histórias, porém, não consigo seguir todas regras, tenho dificuldade em gravar e aplicar todas.</i></p>
	<p>Caio</p> <p>(X) sim () não () às vezes</p> <p>Por quê?</p> <p><i>Por que com as aulas de língua portuguesa eu sempre estou melhorando eu sempre estou melhorando a escrita, até mesmo diálogos com as pessoas.</i></p>

A partir da reflexão sobre as respostas dadas para essa pergunta, é possível agrupá-las em dois blocos: “sim” e “às vezes”. No primeiro bloco, serão alocados os alunos cujas respostas indicam “sim”, e, nesse caso, encontramos as respostas de Moisés e Caio, que levantam dois aspectos: a prática cotidiana dos usos da língua e o uso da língua para o mercado de trabalho.

Para Caio, percebe-se que a resposta para gostar de LP está relacionada à prática, tanto em sala de aula quanto em interações sociais, o que, de certa forma, pode remeter às duas dimensões que se imbricam no campo da linguagem: fala e escrita. Dessa maneira, Caio, ao responder que sim, gosta de LP, e justificar sua resposta, parece apresentar duas dimensões do uso da língua, como posto anteriormente, a saber: a oralidade, com o uso da expressão “[melhorar] até mesmo diálogos com as pessoas”, o que pode ser associado aos movimentos interlocutivos nas interações sociais a que ele se submete em suas relações sociais; e a escrita, com a expressão “estou sempre melhorando a escrita”, do que se pode entender que a escrita talvez não seja uma ação mecânica, mas um processo, o que leva a pressupor uma visão de LP não atrelada apenas à questão estrutural, no sentido de regras de ordem normativa, apresentando-a a partir de uma dimensão mais ampla: o texto.

A resposta de Caio apresenta um traço identitário em contínua construção em relação à concepção de LP, pois para ele “sempre” está melhorando. Ele enfatiza sua visão ao se marcar, discursivamente, com o uso da primeira pessoa do pronome pessoal do caso reto “eu”, ao afirmar que “eu sempre estou melhorando”. Nesse sentido, é possível compreender que os dois aspectos apontados por Caio o constituam, identitariamente, pela ideia de língua em

condições reais de uso, em situações de interação social, extrapolando os limites dos aspectos puramente normativos.

A esse respeito, Antunes (2006, p. 86) assinala que “aprender uma língua é, portanto, adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Quer dizer, não existe falante sem conhecimento de gramática”. Isso significa que os estudos de regras podem e/ou devem ser feitos, porém considerando que o ensino da língua não se resume apenas ao estudo de gramática e pode ser realizado de outra maneira, proporcionando ao aluno alcançar uma dimensão maior do que seja a língua em uso. Nesse sentido, a escolha do texto como objeto de ensino é importante, tendo em vista que é no texto que o sujeito age socialmente e interage com os outros, conforme assegura a autora (2009, p. 51-52) ao afirmar que

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua coesão e sua coerência. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos.

Dessa maneira, a perspectiva dialógica, que tem no texto o *lócus* do movimento interlocutivo, parece convergir com a proposta de se fazer o uso do texto em sala de aula não apenas como pretexto para trabalhar os aspectos estruturais e normativos, mas também aprimorar e/ou desenvolver uma abordagem dialógica, uma vez que nessa perspectiva o eu e o outro – professor/aluno – estão em constante movimento de interlocução e tal movimento proporciona a construção do saber. Antunes (Ibid., p. 174) afirma “falando, ouvindo, lendo, escrevendo é que vamos incorporando os padrões da língua”. Em outras palavras, a língua em situações reais de uso proporciona a apreensão de sua própria estrutura, conforme sustentam Souto Maior e Silva Lima (2017, p. 93) ao afirmarem que

como as práticas sociais de leitura e de produção muitas vezes não estão relacionadas ao conhecimento do/a estudante, e são limitadas ao “ensino” de códigos e regras que sozinhos, sem o trabalho com a compreensão, não estabelecem espaço e não fazem sentido no cotidiano do/a discente, há certa infertilidade no desenvolvimento da autonomia do/a estudante para assumir posições diferenciadas acerca da compreensão do mundo e de si mesmo/a. (grifo das autoras)

A resposta positiva de Moisés a essa pergunta pressupõe a visão de LP não apenas como uma disciplina escolar, mas como algo essencial para a vida humana e fundamental para o acesso ao mercado de trabalho. Essa resposta não aponta para as duas dimensões da linguagem, acima discutidas, mas, de certa forma, compreende-se que a concepção de língua subjacente é a da língua em uso, imbricada às situações sociais que extrapolam os muros da escola e

alcançam o mundo social, do mercado, “qualquer tipo de área⁹ que você for exercer”, remetendo à esfera do mundo do trabalho.

Essa concepção de língua em uso parece já estar arraigada em sua constituição identitária ao se marcar, discursivamente, com o emprego do sujeito elíptico na forma verbal “acredito”. Moisés acredita na essencialidade da linguagem para a comunicação humana “porque acredito que a língua portuguesa é o essencial”. Nesse sentido, é possível depreender que, identitariamente, ele já se projeta para o mundo social a partir das situações vivenciadas no espaço de sala de aula, e essas situações podem ser reexperenciadas fora dos muros da escola quando confrontadas em outras situações sociais, conforme assegura Moita Lopes (2002, p. 59) ao afirmar que “os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais”.

Nesse contexto, então, é necessário que a atividade escolar e, no caso da discussão desenvolvida, a orientação para a atividade de produção e/ou reelaboração textual extrapole os limites da mera tarefa escolar ou da caça ao erro, por parte do professor, e considere o dizer do aluno, enquanto sujeito, para que sejam oportunizadas para ele construções identitárias que possam ser reexperenciadas em outros contextos fora e dentro dos muros escolares.

O segundo bloco para essa pergunta agrupa os alunos cujas respostas são “às vezes”, e nele se encontram as respostas de Aline, Solange e Júlio. Esse segundo bloco pode ser ainda subdividido em grupos temáticos: importância da compreensão e do tema; e a importância do uso e das normas. No primeiro subgrupo temático encontramos as respostas de Aline e Solange.

A partir da leitura das respostas, é possível que, para Aline, gostar, “às vezes”, de LP está correlacionado às questões identitárias, ao se marcar, discursivamente, com o uso em primeira pessoa do pronome pessoal do caso oblíquo “me”. Segundo ela, é preciso haver uma identificação dela com o assunto para que possa gostar da disciplina “só quando me indentifico com certos assuntos passados em sala”. Essa relação de identificação é bastante óbvia, não só nas questões relacionadas à sala de aula, mas também em todas as outras esferas da vivência humana (CORACINI, 2000). É senso comum que se identificar com algo é o primeiro passo para estabelecer uma relação e, nesse caso, para ela, o gosto pessoal é indício de um aspecto identitário. Esse traço identitário do gosto pessoal, que parece se sobrepor nessa resposta de Aline, não pode ser considerado como uma identidade fixa e única, pois se compreende que os

⁹ Respeitou-se a grafia original do aluno nessa e em todas as posteriores transcrições.

traços identitários vão se construindo a todo momento (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2002; HALL, 2014).

Dessa resposta de Aline, compreende-se a importância dos temas a serem discutidos em sala de aula, que devem estar relacionados a interesses dos alunos, mas também podem ser trazidos outros para despertar temas que sejam relevantes, considerando a escola como um lugar praticado (CERTEAU, 2003) no qual experiências podem ser consideradas simulacro do mundo social. No entanto, trazer textos com temáticas do interesse ou para despertar o interesse dos alunos por si só não surtem efeitos, caso não sejam acompanhadas de discussões que promovam o processo de elaboração do saber e de construção identitária dos envolvidos nesse movimento interlocutivo.

A resposta de Aline que demonstra a necessidade de identificação com “certos assuntos” parece indicar duas possíveis significações para o termo “assunto”. Se, por um lado, assuntos podem ser entendidos como temas, o que faz pressupor uma visão de ensino de LP partindo de temáticas que provoquem o jogo interlocutivo e nas quais as identidades sociais dos alunos possam se (re)construir; por outro lado, parece apontar para o sentido de conteúdos de LP, o que leva a pressupor uma visão de ensino de LP como transmissão de conhecimento “pronto e acabado”, discutido por Geraldi (2006).

A disciplina de LP para Solange, às vezes, é como se fosse um universo estranho, ratificado na expressão “tem vezes que a pessoa não entendem nada”. Do dizer de Solange que, diferente dos demais sujeitos, não se marca discursivamente ao escolher responder em terceira pessoa, é possível depreender alguns sentidos: não entender pode significar não compreender as regras de gramática ou pode estar associado a não entender sobre o que se fala. Essa resposta apresenta um traço identitário de estranheza em relação à LP, que se apresenta para ela como algo misterioso, com o qual parece não estabelecer uma relação, e, desse modo, se não há o entendimento, parece não haver uma interação. Consequentemente, os movimentos interlocutivos que se estabelecem em sala de aula entre as orientações da professora e a resposta do aluno ficam comprometidos, tendo em vista que a possível estranheza talvez traga como implicação a interferência na construção identitária de Solange enquanto aluna leitora e produtora de textos.

Na resposta de Solange se identifica também a importância da compreensão para a construção de significados. As dificuldades de compreender os aspectos constitutivos da língua poderiam ser amenizadas se houvesse uma aplicabilidade do que está sendo ensinado. Antunes (2009) também indica essa necessidade de língua em uso. A autora (2009, p. 179) afirma que a aprendizagem “aconteceria de forma mais produtiva se levássemos os alunos a colocarem,

como parâmetro de validade, os usos reais da língua, as coisas que dizemos para nos fazer entender e agir no dia a dia”. Dessa maneira, o ‘não entender’ nada poderia ser superado, tendo em vista que o aluno partiria de situações de suas práticas cotidianas e a construção do conhecimento não cairia no vazio da não resposta, como discutido no último subtópico da seção 1 deste estudo.

O “gostar às vezes”, respondido por Júlio, também está relacionado a essa questão da identificação pessoal, ao se marcar, discursivamente, com o uso do pronome pessoal do caso oblíquo em primeira pessoa “me” e com o uso do sujeito elíptico nas formas verbais “identifico”, “gosto” e “consigo”. Isso é ratificado com o uso da expressão “muitas vezes me identifico com o assunto”, e a continuidade da resposta parece indicar “assunto” não como conteúdo disciplinar, mas como tema, associando “assunto” à criação de história ao mesmo tempo em que coloca o gosto pessoal como traço identitário.

Nessa associação, se sobressaem dois aspectos: a dimensão discursiva, como o uso da imaginação na criação de histórias; e a dimensão normativa, como a aplicação das regras gramaticais, mostrando, então, duas marcas identitárias que o constituem como sujeito. Se, por um lado, temos o sujeito criativo, que pode dizer através da produção de texto, pois “gosto de criar história”; por outro lado, temos a visão de LP como estrutura, quando lemos: “seguir as regras”, e o uso das formas verbais no infinitivo “gravar e aplicar”. Disso depreende-se que, para ele, a LP é mecanicista e essa é uma ideia bastante comum em muitas escolas, sendo compartilhada não só por alunos, mas também por professores, pais, gestores, entre outros que fazem o cotidiano escolar. Isso acontece apesar dos esforços de alguns profissionais da área para mudar essa realidade e que a adoção de uma abordagem dialógica para o ensino de LP propõe-se a desconstruí-la.

A presença de textos em sala de aula e, no recorte deste estudo, especialmente relacionada à produção de texto, a depender do seu uso, pode ser uma alternativa para que as marcas identitárias dos alunos, enquanto sujeitos sociais, sejam observadas, apreciadas e estimuladas, tendo em vista que se considera o texto um lugar praticado no qual os alunos podem marcar, discursivamente, seus traços identitários que podem ser reexperenciados fora dos muros da escola (MOITA LOPES, 2002).

Na imagem a seguir estão as respostas à segunda questão selecionada.

Imagem 2 – Resposta à questão 21 do questionário para o aluno

Você tem dificuldade para produzir textos?	<p>Aline</p> <p>() sim () não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes. () outra resposta. Qual? _____</p> <p>Por quê? Porque tem vezes que não presto bastante atenção, e acabo produzindo fora do contexto e muitas vezes erro em pontuações.</p>
	<p>Solange</p> <p>() sim () não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes. () outra resposta. Qual? _____</p> <p>Por quê? Porque tem palavras que não combinam com o que a pessoa escreve, e também porque tem que ter adjetivos, advérbios, verbos e isso complica um pouco mais das vezes.</p>
	<p>Moisés</p> <p>() sim () não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes. () outra resposta. Qual? _____</p> <p>Por quê? Muitas das vezes me falta assunto e temas e acabo não produzindo textos bons.</p>
	<p>Júlio</p> <p>() sim () não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes. () outra resposta. Qual? _____</p> <p>Por quê? Pois nem sempre os temas são de meu agrado, e com isso não consigo ir até onde desejo.</p>
	<p>Caio</p> <p>() sim () não <input checked="" type="checkbox"/> às vezes. () outra resposta. Qual? _____</p> <p>Por quê? Vai depender muito do tema, se for um tema que eu consigo falar eu não tenho dificuldade de fazer minhas ideias.</p>

Para essa pergunta, os alunos apresentaram “às vezes” como única resposta, apesar de as justificativas serem diversificadas. Segundo eles, às vezes têm dificuldades para produzir, e suas respostas podem ser agrupadas em dois blocos. O primeiro está relacionado às respostas de Júlio, Moisés e Caio e envolve a questão do tema, pois, discursivamente, as respostas não

apresentaram a falta de domínio de aspectos normativos; o segundo está relacionado aos discursos da escola, no qual se encontram as respostas de Aline e Solange, pois apresentaram preocupação com a falta de domínio dos aspectos normativos e descritivos das estruturas linguísticas.

Moisés se apresenta, discursivamente, com o uso da primeira pessoa do pronome pessoal do caso oblíquo “me” e com o uso do sujeito elíptico na forma verbal “acabo”. Segundo ele, sua dificuldade na produção de texto está relacionada ao fato de que “muitas das vezes me falta assunto e temas”. Ainda para ele, essa falta de assuntos e temas traz como consequência um autojulgamento: “acabo não produzindo textos bons”. Dessa finalização, depreende-se que o traço identitário que se sobrepõe é o da reprodução dos discursos da escola, pois ele mesmo provoca uma reflexão acerca do que é considerado um bom texto numa aproximação com os discursos da escola do que é escrever bem, o que muitas vezes está atrelado a escrever correto, de acordo com as regras de gramática normativa.

No entanto, a resposta como um todo de Moisés, de certa maneira, correlaciona-se à resposta dada por ele à primeira pergunta e apresenta dois aspectos: se por um lado a falta de assunto ou tema pode ser uma consequência do não entendimento, isto é, da não compreensão do que está sendo proposto para atividade de produção. Por outro lado, essa mesma falta pode ser uma consequência da falta de repertório, ou seja, falta-lhe conhecimento de mundo sobre o tema proposto. Antunes (2009) discorre sobre essa ausência, pois para ela a escola parece estimular, apontando diversos fatores, tais como a falta de discussões das informações, a falta de dados e até mesmo a falta de planejamento da produção. A autora (2009, p. 168) afirma que “uma evidência nem sempre tida em conta na didática da escrita é que anterior ao ‘*como dizer*’ ou ‘*em que ordem dizer*’, está ‘*o que dizer*’, ponto onde começa, inclusive, a condição de relevância do texto” (grifo da autora).

Compreende-se, portanto, que a concepção de sala de aula como um espaço no sentido de lugar praticado, Certeau (2003), é constituída por heterogeneidades que contribuem para a observação das marcas identitárias do aluno, enquanto sujeito; e as dificuldades, sejam de compreensão ou da ausência de repertório cultural, podem ser percebidas no movimento estabelecido na interlocução entre o eu-outro da aprendizagem, para que possam ser superadas no processo de elaboração do saber.

Já para Júlio, que se marcou discursivamente com o uso da primeira pessoa do pronome possessivo “meu” e com o uso do sujeito elíptico na forma verbal “consigo”, apresenta que, às vezes, sua dificuldade em produzir textos também está atravessada por questões identitárias, mantendo ligações com a resposta dada na primeira pergunta, pois para ele “nem sempre os

temas são do meu agrado” e, estabelecendo uma relação de causa e consequência: “e com isso não consigo ir até onde desejo”. Mais uma vez a identificação, ou ainda o conhecimento de mundo que ele já possui, apareceu como o traço identitário que correlaciona à questão da identificação do aluno com o tema a ser desenvolvido, do que se depreende que observar esse traço pode ser um caminho para que uma interlocução se estabeleça entre o aluno e o seu próprio texto. Desse modo, uma vez percebido esse gosto, o professor pode oportunizar a produção de textos a partir de temas com os quais o aluno possua uma identificação.

Mais ainda: a perspectiva de raiz dialógica que aponta para o sujeito dialógico, marcado historicamente, parece responder a essa necessidade do aluno de ter suas identidades respeitadas nos processos interacionais em sala de aula e, na discussão aqui desenvolvida, nas atividades de produção de texto. Antunes (2003, p. 45) afirma que “uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos”. Nesse contexto, o texto produzido pelo aluno não vai cair no vazio da não resposta, como discutido anteriormente, o que pode contribuir para que ele possa se posicionar discursivamente.

A dificuldade apresentada por Caio para produzir textos está relacionada ao reconhecimento da temática, ratificada na expressão “vai depender muito do tema”. Ele se marca, discursivamente, de três maneiras: com o uso da primeira pessoa do pronome pessoal do caso reto “eu”, como aconteceu na resposta anterior; com o uso do sujeito elíptico na forma verbal “terei”; e com o uso da primeira pessoa do pronome possessivo “minha”, o que parece ser um traço identitário referente à necessidade de autoafirmação dele enquanto sujeito no mundo.

A resposta de Caio com o uso do advérbio de intensidade “muito” reforça a importância do tema, que está atrelado ao sucesso (ou insucesso) nas atividades em sala de aula de LP. A continuação da resposta “se for um tema que eu consigo falar eu não terei dificuldades de expor minhas ideias” pode remeter também para a questão do seu próprio repertório sociocultural. Além disso, sua resposta faz pressupor que sua concepção de texto está mais próxima da ideia de texto como *lócus* da interação aluno-lugar praticado, onde ele pode se marcar discursivamente ultrapassando as fronteiras da produção de texto apenas para preenchimento de uma atividade escolar. O uso da expressão “expor minhas ideias” é um contraponto se confrontamos com as respostas dos outros alunos, e parece ratificar a concepção de texto como o lugar praticado para que ele possa revelar seus posicionamentos discursivos, como sujeito dialógico e historicamente situado.

Na resposta de Aline, que se marcou discursivamente com o uso do sujeito elíptico nas formas verbais “presto”, “acabo” e “erro”, há uma relação com a resposta dada por ela à

primeira pergunta, pois o fato de se identificar apenas com certos assuntos parece explicar porque, às vezes, não presta “bastante atenção” na hora de produzir o texto. O uso do advérbio “bastante” intensifica a relação ensino aprendizagem: a produção textual não é uma atividade que requer apenas atenção, mas bastante atenção, para ela, o que parece pressupor a necessidade de envolvimento entre o sujeito que produz e o que está sendo produzido.

É possível pressupor ainda que ao afirmar que “tem vezes que não presto bastante atenção”, Aline traz dois traços identitários: o da culpabilização pelo resultado, ratificada pela expressão “acabo produzindo fora do contexto”, do que se compreende que, para ela, a produção de texto parece sair do nível normativo da língua, pois pressupõe que haja um contexto para que essa produção tenha sentido; e o da reprodução dos discursos da escola, do aluno que não presta a atenção e que por isso erra “em pontuação”.

Já para Solange, que assim como acontece na resposta à primeira pergunta, não se marca identitariamente ao escolher o uso da 3ª pessoa, às vezes, ela diz ter dificuldade para produzir textos e indica dois planos para essa dificuldade: o semântico e o normativo. No primeiro, encontram-se as questões relacionadas à progressão textual, “tem palavras que não combina com o que a pessoa escreve”. No segundo plano, o uso de uma construção metalinguística “tem que ter adjetivos, advérbios, verbos” parece indicar o caráter descritivo-normativo da língua. Essa resposta de Solange faz pressupor que o traço identitário observado é o da reprodução dos discursos da escola, pois, para ela, a prática de produção de texto parece estar atrelada a uma concepção de texto como produto final, o que é ratificado no discurso metalinguístico de que o uso normativo da língua “complica na maioria das vezes”.

Considerando a escola como um simulacro (CERTEAU, 2003), depreende-se das respostas dos alunos para as duas perguntas que a observação dos traços identitários é um importante auxílio nas aulas de LP, pois pode permitir ao professor tratar das questões relacionadas ao ensino a partir de textos com os quais os alunos se identificam, estimulando o interesse pela elaboração do saber e pela construção identitária, que pode se reconstruída ao ser reexperienciada em outras situações sociais.

Desse modo, é possível inferir que observar as marcas identitárias dos alunos em relação a sua identificação com o ensino de LP é um ato contínuo nas interações em sala de aula, visto que, numa perspectiva interacional e dialógica do uso da linguagem, o aluno também é sujeito, com todas as constituições identitárias que o permeiam. Essa observação poderá estreitar a interlocução entre o professor e o aluno e, dessa maneira, a construção da aprendizagem poderá tornar-se mais efetiva.

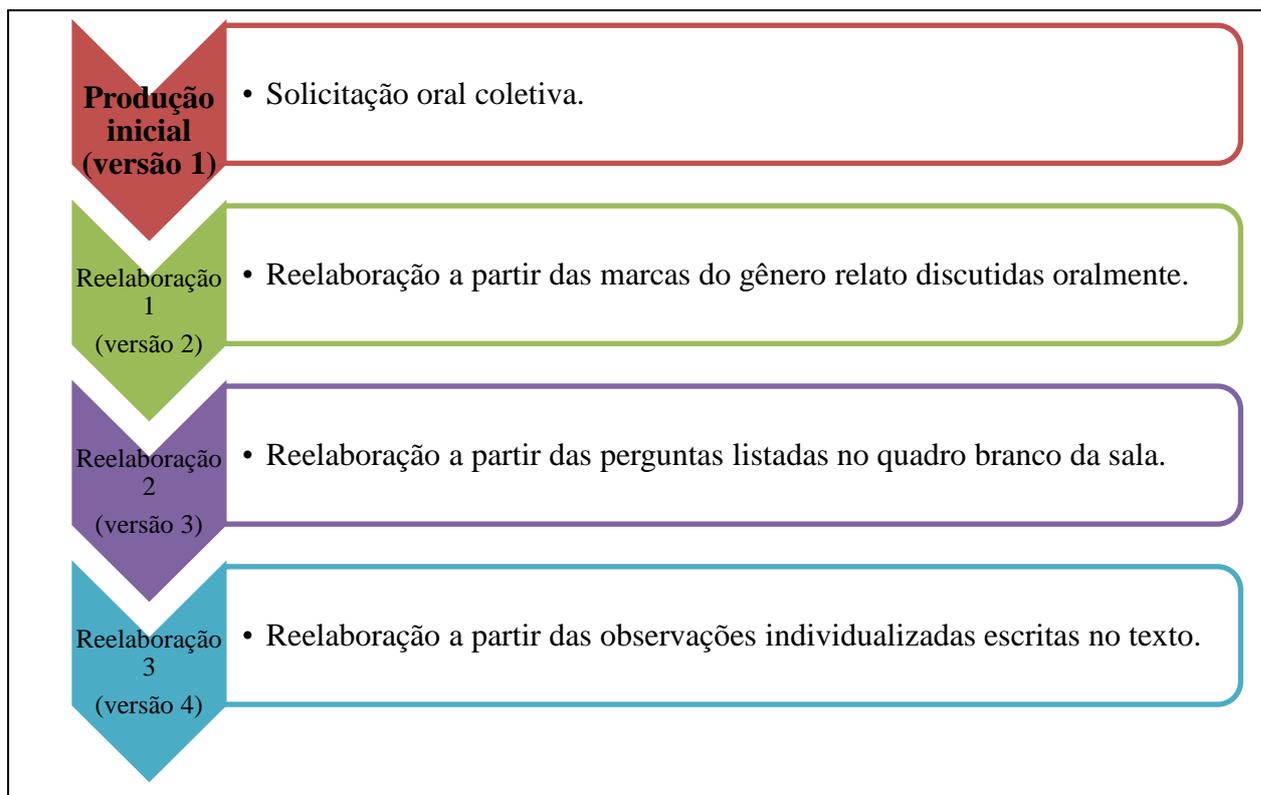
Somada a essa observação, é importante que o movimento interlocutivo entre o professor e o aluno, mediados pela atividade de escrita, promova a discussão sobre o caráter processual dessa atividade, o que fortaleceria a concepção do ato de escrever como um processo, além de apresentar a necessidade de planejamento para a atividade de escrita, o que poderia fortalecer a possibilidade de a reflexão sobre o dito e os modos de dizer pelo próprio aluno.

Sendo assim, focalizam-se, a seguir, os movimentos interlocutivos que se estabeleceram entre as orientações da professora e a resposta dos alunos, e as implicações disso nas construções identitárias dos sujeitos pesquisados, através da análise das produções e das reelaborações textuais desses sujeitos.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Como anteriormente mencionado, a fase de coleta de dados, que compreende também a fase de observação das aulas, aconteceu no período de novembro de 2015 a julho de 2016. Foram feitos os registros no diário de campo e várias produções, junto com suas respectivas reelaborações, foram recolhidas, mas apenas uma sequência de produção e reelaborações textuais foi selecionada, considerando dois aspectos: o primeiro, ter uma amostra da proposta que tratou do gênero textual relato; o segundo, ter uma visão de uma etapa, com começo, meio e fim, de um período do processo de observação das aulas, a partir da seleção da sequência de produções de dois alunos. Essa sequência correspondeu a um período de quatro semanas e está representada na imagem a seguir.

Imagem 3 – Sequências textuais



Como pode ser observado na imagem acima, o recorte deste *corpus* apresenta uma sequência de produção e reelaborações textuais a partir do trabalho que a professora desenvolveu com o gênero relato e todas as versões foram produzidas em sala de aula, em datas que oportunamente serão mencionadas. Resumidamente, os alunos fizeram uma produção inicial e três reelaborações dessa produção. As orientações realizadas pela professora para essa atividade seguiram a sequência: primeiro, a produção inicial foi a de um relato pessoal; segundo, a primeira reelaboração foi a partir das marcas do gênero relato pessoal, tendo como ponto de partida as considerações dos encaminhamentos orais coletivos em sala de aula; terceiro, a segunda reelaboração foi a partir de orientações coletivas por escrito, no quadro; quarto, a terceira e última reelaboração foi a partir das orientações individuais feitas por escrito nos textos dos alunos.

Como dito, cabe aqui pontuar a perspectiva que a professora apresenta sobre gênero textual, e esse registro construído a partir das anotações do diário de campo. A professora compreende que o elemento-chave para o trabalho com o texto em sala de aula está nos gêneros textuais, pois os concebe como instrumentos de interação social, que nascem de práticas comunicativas entre os sujeitos. A partir dessa interação, torna-se possível realizar a nossa

capacidade, enquanto sujeitos, de refletir, de criticar e de avaliar as relações sociais nas quais estamos inseridos.

Ainda segundo a professora, é necessário que, em sala de aula, o professor esclareça qual o real papel de se trabalhar com os gêneros textuais, pontuando: objetivo, funcionamento pragmático, prática comunicativa em que se insere, características essenciais e habilidades de linguagem exigidas, por exemplo. Dessa forma, para ela, mais do que ensinar imposições de regras gramaticais, que na transcrição direta das palavras dela “não deixam de ser importantes”, é necessário mostrar a funcionalidade da língua a partir das necessidades observadas no momento da produção.

No recorte de dados que será apresentado a seguir vai ser analisado como se estabelece a interlocução entre as orientações da professora e a resposta do aluno para a produção textual e a sua primeira reelaboração, observando como se materializam as identidades sociais dos sujeitos nessas práticas discursivas. Será mostrada, neste momento, a produção inicial dos dois sujeitos de pesquisa: Moisés e Caio, conforme já apresentado no quadro 1 desta seção.

5.2.1 Orientações e Respostas para a Produção Inicial e a Segunda Versão do Texto do Aluno

O presente subtópico mostra o recorte da produção inicial do texto e sua primeira reelaboração, a versão dois, de cada um dos dois sujeitos de pesquisa. Nesse recorte, em primeiro lugar será descrita a forma de orientação da professora e, em segundo, será feita a análise de como os alunos responderam a essa orientação, observando como se materializam as identidades sociais dos sujeitos nessas práticas discursivas.

5.2.1.1 As Orientações da Professora para a Versão 1

Sem dar maiores detalhes sobre o gênero relato, a professora solicitou que os alunos produzissem um texto no qual eles contassem algo que pudesse ter marcado a vida deles. Essa atividade foi realizada em sala de aula, no período de uma hora/aula, o que corresponde a 60 minutos, e coube à professora apenas recolher a produção textual desenvolvida pelos alunos, sem fazer, no momento da coleta ou posteriormente, nessa primeira versão, nenhuma intervenção pedagógica no sentido de leitura dos textos produzidos por eles ou qualquer outra orientação que pudesse indicar o objetivo da proposta de produção.

Na aula em questão, no dia 22/12/2015, a professora fez duas atividades: 1) a produção de texto supramencionada; 2) a solicitação de que os alunos pesquisassem sobre o gênero relato pessoal, orientando a pesquisa para ser realizada fora da escola, com o objetivo de observar as

características do gênero. Na sala havia 28 alunos e todos fizeram a atividade. Coube aos alunos seguir a orientação coletiva de produzir um texto, relatando um fato que tivesse marcado suas vidas. Naquele momento não pareceu haver dúvidas acerca da tarefa e, em silêncio, eles a cumpriram. Após a produção, os educandos entregaram para a professora o texto produzido na folha do caderno destacada.

Observou-se que não houve estranhamento nos alunos o fato de a professora solicitar a produção de texto sem explicitar a finalidade da tarefa solicitada, talvez por já conhecerem essa prática ou por não terem o costume de questionar a professora ou a atividade solicitada. De qualquer modo, no dia supracitado, a professora recolheu os textos e os levou para casa, sem fazer, no momento, quaisquer comentários a respeito da atividade e/ou dos textos produzidos. A seguir, será mostrada a produção inicial de Moisés e, posteriormente, a produção inicial de Caio, ambas acompanhadas de suas respectivas análises.

Imagem 4 – A produção inicial de Moisés, versão 1

Relato de experiência

O Pior dia da minha vida foi quando eu me deparei com a Perda, onde sempre soube que haveria, mais achei que nunca aconteceria comigo, onde está com oito meses que me deparei com ela, Perdi meu tio foi algo que veio pra me abalar e me desanimar de absolutamente quase tudo até mesmo de viver foi muito complicado de se conformar e tem sido até hoje, mais encontrei em Jesus meu consolador pra seguir em frente, quando estava me conformando e tentando Proxiquir

me deparei com outra Perda está com um mês que Perdi meu avô foi algo que o desespero tomou conta de mim, está tudo muito recente está difícil de superar, mais creio que meu consolador me consola-rá e se tudo isso aconteceu acredito que foi o tempo e Propósito que ele tem pra fazer na minha e também os meus familiares que sofreram também com essa Perda, mais do que todos nós Deus sabe trabalhar na vida de todos nós.

A produção inicial de Moisés limitou-se, estruturalmente, a dois parágrafos, apesar de que apenas o primeiro parágrafo apareceu delimitado graficamente, mas esse aspecto estrutural não comprometeu a ideia global do texto, que foi o de relatar o fato que Moisés diz que o marcou: a perda pela morte de dois parentes em um espaço de oito meses (primeiro o tio e depois o avô). Nessa produção, Moisés não explicita detalhes dessas perdas (como, por exemplo, as causas das mortes) e foca o seu relato em detalhar o sofrimento que essas perdas provocaram nele.

Como dito, ele produziu o texto a partir da solicitação que a professora fez. A orientação dela foi coletiva e se limitou a pedir que os alunos produzissem o texto, relatando algo que tivesse marcado a vida deles. A resposta de Moisés para essa orientação foi contar algo que o marcou negativamente, como é ratificado na expressão “o pior dia da minha vida foi quando me deparei com a perda”, que se repete em todas as reelaborações seguintes. Essa resposta parece indicar a responsividade (BAKHTIN, 2011) no plano da completude, estabelecendo um movimento interlocutivo entre o sujeito que diz e o seu próprio dizer pelo texto, conforme discutido no subtópico 2.1, da seção 2 deste estudo.

Ainda sobre essa resposta, talvez seja possível depreender que os movimentos interlocutivos construídos entre o sujeito e o seu dizer, mediados pelo texto escrito, direcionam para construções identitárias de Moisés. Tais construções, que emergiram na materialidade linguística e foram vivenciados em uma situação extra-contexto escolar, foram recuperados pela atividade de produção textual ao se permitir que fossem reexperenciados dentro dos muros da escola (MOITA LOPES, 2002). Nesse entendimento, compreende-se que a implicação subjacente nessa forma de orientar promove o dito, ao proporcionar um encontro do sujeito e o seu dizer, mediados pela atividade de escrita, tendo em vista que houve uma interlocução entre a experiência pessoal do sujeito e o cumprimento da tarefa escolar de produção de texto.

Dessas construções identitárias, uma se materializa pelo uso reiterado de elementos relacionados à primeira pessoa do discurso com o uso do pronome possessivo “minha” e “meu”; o uso do pronome pessoal do caso reto “eu”; o uso do pronome pessoal do caso oblíquo “comigo”, “me”, “mim”; e o uso do sujeito elíptico nas formas verbais “deparei”, “soube”, “achei”, “perdi”, “encontrei” e “creio”. Desse uso reiterado, talvez seja possível depreender a construção identitária de autoafirmação, enquanto sujeito, da dor que ele ainda parece sentir, o que é assegurado pelo trecho “foi muito complicado de se conformar e tem sido até hoje”.

Se for feita uma correlação com as respostas de Moisés dadas às duas perguntas do questionário, é possível observar uma diferença marcante na materialização linguística desse traço identitário, tendo em vista que nessas respostas ao questionário o emprego do sujeito elíptico se sobrepõe, mesmo sendo em primeira pessoa. Isso pode ter acontecido por ele ter pressuposto que precisasse ser mais objetivo nas respostas ao questionário ou esse traço identitário de autoafirmação podia não estar tão evidente, considerando que as identidades não são fixas e estão sempre em processo (MOITA LOPES, 2002).

Na materialidade linguística da produção inicial de Moisés, além da necessidade de autoafirmação da dor pessoal, percebe-se mais duas construções identitárias dele que são reiterados nas reelaborações textuais: a referência à religião e a ligação com a família. A

identidade religiosa marcada, discursivamente, nos trechos “encontrei em Jesus meu consolador para seguir em frente”, “mais creio que meu consolador me consola-rá”, “acredito que foi o tempo e o propósito que ele tem para fazer na minha”, “Deus sabe trabalhar na vida de todos nós”, reproduz o discurso religioso que apresenta a fé como sustentáculo do sujeito diante das dificuldades da vida que, no caso de Moisés, estão ligadas à perda pela morte. O discurso religioso de Jesus como consolador, que surgiu duas vezes no texto, indica que, se por um lado é representada a noção de fé, por outro pode ser compreendido como certa resignação diante da realidade relatada, assinala a ideia de conformação diante da situação das perdas do tio e do avô.

A outra construção identitária de Moisés que se destaca está relacionada à ligação com a família dele, representada pelo discurso de referência familiar, pois a morte do tio, com quem parecia ter uma forte ligação, foi um duro golpe para ele, que afirma: “perdi meu tio foi algo que veio pra me abalar e me desanimar de absolutamente quase tudo até mesmo de viver”. A morte do avô trouxe ainda mais dor “perdi meu avô foi algo que o desespero tomou conta de mim” e essa perda também afetou aos familiares, pois ele diz que “meus familiares que sofreram também com essa perda”.

A primeira versão de Moisés apresenta alguns desvios normativos. Há problemas de grafia, de escolha de registro, de pontuação e de progressão textual, em termos de construção de sentido, que se repetem nas reelaborações textuais. No entanto, nesse primeiro momento, a professora apenas recolheu as produções realizadas e não fez nenhuma intervenção no texto dos alunos, o que quer dizer que recolheu os textos, mas não efetivou nenhuma observação que indicasse os desvios.

Conversou-se rápida e informalmente na sala dos professores, após o término da aula, a respeito dessa estratégia e a professora disse que, nessa primeira versão e nas seguintes, quem “mexia” no texto era o aluno. Essa resposta provocou uma reflexão no que concerne aos dois aspectos discutidos neste estudo: o caráter processual da escrita e o dizer do aluno, que é sujeito. Até aquele momento, a resposta do aluno no texto escrito cumpria o preenchimento da atividade solicitada de contar algo marcante em sua vida e, talvez, não fosse o foco de a professora observar, nessa etapa, os aspectos estruturais e/ou discursivos presentes no texto escrito pelo aluno. Não dá para deixar de registrar que essa forma de condução deste momento causou certa inquietação e curiosidade sobre o que seria feito com aqueles textos escritos: o texto seria apenas o produto final e/ou o dizer do aluno seria silenciado?

Essas foram algumas das respostas observadas na produção inicial de Moisés e a seguir será observada a produção inicial de Caio.

Imagem 5 – Produção inicial de Caio, versão 1

O Grupo da Família

Uma experiência que marcou em minha vida foi quando eu entrei em um grupo de dança. eu lembro que eu não sabia nada, com o passar do tempo fui ficando experiente e mais vontade de aprender a dançar. tive também oportunidades de dançar em grandes eventos que viajara pra muitos lugares Amostra Alagoana de Dança, desde 2013 nos faz parte desse evento já tenho 3 anos no grupo no dia 20 de dezembro fizemos nesse confraternização e retornamos as atividades normais de em Janeiro.

O grupo mim fez pensar melhor sobre muitas coisas, preconceito que eu tinha com a dança e com quem dançava agora não tenho mais, adap, dançar é o melhor de tudo, foi tu feito novas amizades e se tu mais conhecimento e saber lidar com os meus problemas pois o grupo mim ajudou muito, o grupo é como uma segunda família. Somos Unidos, ajudamos uns aos outros!

Caio escreveu a sua produção inicial em três parágrafos, apesar de esses parágrafos não terem sido estruturalmente delimitados, o que não comprometeu o objetivo de relatar algo que o marcou positivamente: a entrada no grupo de dança, que foi ratificado na expressão “o grupo mim ajudou muito”. Caio intitula o seu texto “o grupo da família”, o que, numa primeira leitura, poderia ser considerado uma construção identitária de referência familiar, nos moldes da família

nuclear social tradicional. No entanto, o relato indica que se trata de outro tipo de família: aquela que foi construída com os integrantes do grupo de dança.

Como já posto anteriormente, a orientação da professora para a produção inicial foi oral e coletiva e se limitou a pedir que os alunos produzissem o texto, relatando algo que tivesse marcado a vida deles. A resposta de Caio parece completar a orientação dada pela professora, conforme assegura Bakhtin (2011, p. 297)

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (grifos do autor).

Na produção inicial, a versão 1, Caio se marcou, discursivamente, de seis maneiras: com o uso do pronome pessoal do caso reto “eu”, que se repetiu quatro vezes ao longo do texto; com o uso do sujeito elíptico nas formas verbais “entrei”, “lembro”, “fui”, “tive”, “tenho”, “adoro”; com o uso do pronome pessoal do caso oblíquo “mim”; com o uso do pronome possessivo “meu”; com o uso da primeira pessoa do plural na expressão “nos faz parte”, nas formas verbais “fizemos”, “retornaremos”, “somos”, e “ajudamos”; e no emprego do pronome possessivo “nossa”.

O emprego das formas no plural, acima destacadas, está relacionado a constituição identitária do pertencimento (BAUMAN, 2005). Segundo Bauman, (Idem, p. 26), “a ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o deve e o é”, desse modo, Caio parece se sentir pertencente, identificado culturalmente com o grupo e, pelo envolvimento relacional com o grupo da dança, considera os integrantes como família, ao afirmar que “o grupo é como uma segunda família”.

Ele assegura que pertencer ao grupo de dança trouxe benefícios, dos quais destaca quatro. O primeiro foi ter a oportunidade de conhecer novos lugares, pois dançou “em grandes eventos que viajava pra muitos lugares”; o segundo foi a mudança de postura em relação ao preconceito que ele tinha com a dança e com as pessoas que dançavam, pois o grupo o fez pensar “melhor sobre muitas coisas” e esse preconceito “agora não tenho mais”; o terceiro foi ter melhorado o relacionamento social, pois afirma que “o melhor de tudo foi ter feito novas amizades e ter mais conhecimento”; o quarto foi aprender a lidar com os problemas pessoais “o grupo mim ajudou muito”.

Talvez não seja exagerado dizer que, devido a esse traço identitário do pertencimento, Caio tenha respondido à pergunta do questionário sobre gostar de LP dizendo que gostava “porque com as aulas de língua portuguesa eu estou sempre melhorando a escrita, até mesmo

diálogos com as pessoas”, pois a entrada no grupo pode ter favorecido a construção de novos relacionamentos e, desse modo, a LP pode ter ajudado na convivência social com os outros sujeitos do grupo de dança.

Observou-se que a primeira versão de Caio, à semelhança do texto de Moisés, apresenta alguns desvios normativos. Há problemas estruturais de concordância, de escolha de registro e de concatenação de ideias – o que compromete a construção de sentidos em alguns momentos pontuais –, além da ausência pontuação. Esses problemas se repetem nas reelaborações textuais. No entanto, como anteriormente posto, nesse primeiro momento, a professora apenas coletou os textos produzidos e não materializou nas redações nenhuma observação que indicasse tais desvios, o que poderia, aparentemente, levar o texto do aluno ao vazio da não resposta, conforme discutido no subtópico 2.4, da seção 2 deste estudo.

No entanto, entre as orientações da professora e a resposta de esses alunos, é possível dizer que se estabeleceu uma interlocução, pois a atividade de produção de texto solicitada pela professora possibilitou a inscrição dos traços identitários que foram destacados, o que leva ao entendimento de que nessa etapa a resposta não se tratou de apenas ler e cumprir uma tarefa, mas se configurou também como uma possibilidade desses educandos se marcarem como autores, trazendo suas convicções na materialização linguística desses traços identitários em um movimento interlocutivo entre o sujeito e o seu dizer. Assim, na aula do dia 22/12/2015 o texto foi produzido pelos alunos e recolhido pela professora e ela os devolveu para os alunos na semana seguinte para um novo encontro entre o sujeito e o seu dizer, mediados pela atividade de reescrita.

5.2.1.2 As Orientações da Professora para a Versão 2

Na semana seguinte, pós-recesso das festas natalinas, a professora retomou a solicitação feita na aula anterior: a pesquisa, realizada fora da escola, sobre o gênero textual relato pessoal. Os alunos apresentaram oralmente os aspectos que levantaram na pesquisa, e esse momento contou com a participação de toda a turma. Os alunos trouxeram, transcritos no caderno ou impressos em folhas avulsas, exemplos do que eles consideravam ser o gênero estudado, como, por exemplo, o texto “Amor de Verdade existe?”, de autoria de Léo Brandão.

A aula, no dia 05/01/2016, foi estruturada da seguinte forma: em um círculo, os alunos faziam a leitura em voz alta do texto que trouxeram e, depois, os alunos e a professora discutiam se o texto apresentava ou não característica do gênero textual relato. A partir da discussão em sala, a professora já havia selecionado um texto, que foi retirado do site Papo de Homem:

“Quando uma viagem não dá tão certo assim”, de autoria de Rafael Sette Câmara, e a partir dessa seleção, a professora ia apresentando as características que, segundo ela, marcam esse gênero textual, projetando os exemplos do referido texto através de recurso multimídia.

Nessa aula, a professora frisou bem o que ela considera uma das marcas do gênero estudado: o uso de primeira pessoa. Destacou, também, que nesse gênero, o autor poderia seguir um relato mais descritivo ou mais reflexivo, dependendo da intenção discursiva do autor. Observou-se que os alunos participaram da aula de duas maneiras: ou fazendo anotações dos pontos destacados oralmente pela professora ou prestando atenção ao que ela destacava oralmente. A professora conseguiu prender a atenção dos alunos, mesmo com a leitura de um texto que, para aquele contexto, era relativamente longo. Ela abordou as características do gênero através de duas estratégias: na primeira apresentava as características seguidas de um trecho que as exemplificava; na segunda, lia um trecho e solicitava que os alunos identificassem a característica do gênero que mais se destacava no trecho lido. Não houve perguntas dos alunos sobre o que estava sendo discutido e eles respondiam às orientações da professora conforme ela solicitava.

Não é tarefa deste estudo fazer análise dos aspectos metodológicos empregados pela professora, mas tão somente abordá-los quando estes forem aspectos constitutivos no processo de interlocução como orientação para a produção e/ou reelaboração do texto pelo aluno. Assim, a condução dessa aula é passível de uma breve reflexão. Desse momento, depreende-se que a professora concebe o conhecimento como algo que pode ser construído nos movimentos interlocutivos em sala de aula, pois sua prática instiga, a todo o tempo, a participação do aluno na elaboração do saber, que, nesse caso específico, está relacionada à apreensão das marcas da subjetividade que estão presentes no gênero relato pessoal, especialmente o uso da primeira pessoa.

As orientações da professora focalizaram o aspecto do gênero textual e possibilitaram ao aluno autonomia para a sua primeira atividade de reescrita. Desse modo, concluída essa aula e já na aula seguinte, no dia 07/01/2016, a professora devolveu a produção inicial, a versão um, e fez as devidas orientações. Primeiro, pediu que os alunos procurassem identificar as marcas do gênero estudado no próprio texto produzido; segundo, orientou que os alunos procurassem reconhecer se a produção inicial apresentava tais marcas; terceiro, solicitou que eles reelaborassem seus textos a partir do que foi discutido em sala, procurando atender às marcas do gênero estudado.

Essa foi a maneira que a professora encontrou para orientar a primeira reelaboração textual, ou seja, a partir dos conhecimentos já formulados a respeito desse gênero, o aluno ia

ter um novo encontro com o seu texto. Assim, na aula do dia 07/01/2016, a professora devolveu para os alunos a produção inicial deles, que ela havia apenas recolhido, para que fosse realizada a primeira reelaboração textual em sala de aula.

Essa forma de orientação para reelaboração textual parece convergir para o que foi discutido na seção 2, subtópico 1.4 deste estudo, pois pressupõe-se a ideia de que a atividade de escrita foi vista como um processo e não apenas como um produto final. Antunes (2009, p. 168), discorrendo sobre a escrita como processo, afirma que

A escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treino ou exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual.

Isso significa que a atividade de escrita não é pontual nem estanque. Ela se configura como processo e, mesmo que não haja a materialização da atividade de reescrita, muitas são as operações mentais que são mobilizadas para o ato de escrever. Deve ser considerada como processual, portanto, a seleção e a organização das informações antes da materialização linguística, num processo de elaboração do saber e que identitariamente empodera o aluno, pois ele será o primeiro a ler o seu próprio texto produzido.

No recorte dessa forma de orientação para a reescrita, o aluno, já de posse de mais conhecimento sobre as características do gênero textual que a professora ensinou, reavaliou seu próprio texto, procurando identificar as marcas do gênero estudado. Assim o processo de elaboração do saber entrou em cena, pois coube ao aluno estabelecer relações entre o que foi ensinado e o que ele mesmo produziu.

A professora, nessa etapa, poderia ter abordado aspectos estruturais do texto como, por exemplo, a marcação de parágrafos, com o uso de maiúsculas para marcar após o recuo, ou ainda, orientar sobre os desvios gramaticais ou de convenção de escrita que apareceram nos textos reelaborados pelos alunos, mas parece que esse não se constituiu o foco dessa etapa de orientação, tendo em vista que nessa etapa a professora procurou promover a elaboração do saber pela apreensão das marcas do gênero textual trabalhado, mesmo que ela não tenha feito nenhuma abordagem que remetesse ao que foi dito pelos alunos, propiciando um encontro entre o sujeito e o seu modo de dizer discursivamente.

Desse modo, essa primeira orientação para a reelaboração textual estabeleceu uma interlocução do aluno consigo mesmo e com os saberes aprendidos recentemente por ele, constituindo o texto como *lócus* do movimento interlocutivo. Esse encaminhamento de orientação para a reelaboração textual parece partir de uma perspectiva mais dialógica,

considerando a escrita como um processo e levando em conta o aluno e o seu dizer, esperando, dessa forma, que a resposta do aluno, de alguma maneira, traga subjacente essa concepção de saber elaborado, construído, que pode marcá-lo identitariamente. A seguir, serão observados como os dois sujeitos de pesquisa responderam a essas orientações.

Imagem 6 – Primeira reelaboração de Moisés, versão 2

Relato de experiência

O pior dia da minha vida foi quando me deparei com a Perca, a primeira aconteceu no hospital onde sempre soube que haveria, mais achei que nunca aconteceria comigo, onde está com oito meses que me deparei com ela Perdi meu tio foi algo que ninguém esperava meus familiares e amigos, foi um acontecimento muito inesperado, onde tentaram assaltarem ele, ele reagiu e bateram o corpo dele, ele passou dois dias em coma, mais não resistiu e veio a óbito. isso foi algo que abalou muito minha família, a esposa dele, e os filhos, sofremos até quando nos deparemos com quatro filhos pequenos que ele deixou, e não consegui cuidar e ver o crescimento deles. mais eu e minha família temos Jesus como conselador pra seguir em frente, e quando estávamos nos conformando e prossequindo, aconteceu outra Perca está com um mês que Perdi meu avô foi algo que o desespero tomou conta de todos nós. está tudo muito recente, está difícil de superar, mais creio que nesse conselador amigo fiel nos consolá-ra e se tudo isso aconteceu acredito e creio que foi o tempo e propósito que Deus tem pra fazer na minha vida e também dos meus familiares mais do que todos nós Deus sabe trabalhar e agir na vida de todos.



Moisés escreveu o seu texto, estruturalmente, com delimitação gráfica apenas do primeiro parágrafo em sua primeira reelaboração textual, o que se repetiu nas demais reelaborações. Como já dito, essa primeira etapa de reescrita foi a partir das orientações orais e coletivas dadas pela professora e essas orientações versaram sobre dois aspectos. Primeiro, as marcas da subjetividade do gênero relato, a saber: o uso da primeira pessoa; segundo, se os textos produzidos seguiam uma dimensão mais descritiva ou reflexiva. Essas orientações ainda indicavam que os alunos deveriam fazer um exercício de análise e reflexão em relação à primeira versão dos textos por eles produzidos, observando se os textos contemplavam os aspectos acima citados.

Na primeira reelaboração textual, observou-se que a resposta de Moisés aparentemente completou parcialmente as orientações recebidas (BAKHTIN, 2011) e que, caso elas tivessem sido dadas por escrito, poderia ser compreendido como um escamoteamento (PENTEADO E MESKO, 2006), pois ele não responde de acordo com os dois focos abordados pela professora na aula de orientação a partir do gênero textual relato: o uso recorrente da primeira pessoa e as dimensões da descrição e da reflexão.

Disso, pode-se depreender que ele talvez tenha entendido que o texto produzido já apresentava as características textuais destacadas pela professora. A resposta de Moisés para essa orientação, portanto, foi reelaborar o seu texto com o acréscimo de detalhes narrativos sobre a morte do tio, indicando onde aconteceu (“no hospital”), e a causa da morte (“onde tentaram assaltarem ele, ele reagiu e balearam o corpo dele, ele passou dois dias em coma, mais não resistiu e veio a óbito”). Além da explicação sobre a morte, Moisés também acrescenta detalhes sobre a família do tio, que era casado e deixou quatro filhos pequenos.

Na versão também foi possível observar que as construções identitárias de Moisés, de referência cristã e familiar, estão mais imbricados nessa primeira reelaboração. A identidade religiosa continua presente, pois se, por um lado, ele afirma que “mais eu e minha família temos Jesus como consolador pra seguir em frente”, reproduzindo o discurso religioso de que, com o sofrimento pela perda de entes familiares, é possível buscar o consolo em Jesus; por outro lado, essa fé em Jesus como consolador o eleva à condição de amigo “creio que nosso consolador amigo fiel nos consolá-ra”, reproduzindo o discurso religioso de contato estreito e íntimo entre o humano e o divino.

A identidade familiar parece ter se tornado mais forte nessa primeira reelaboração, pois Moisés inclui a família em situações ou sentimentos descritos como sendo apenas dele na primeira produção. Primeiro, através da inclusão da família, ao afirmar que “[a morte] isso foi algo que abalou muito minha família”; segundo, através do uso do plural majestático para

descrever ou refletir sobre o fato relatado, como presente nos trechos: “sofremos até quando nos deparamos com quatro filhos pequenos que ele [o tio] deixou”, “e quando estávamos nos conformando”, e “perdi meu avô foi algo que o desespero tomou conta de nós”.

Essas respostas de Moisés trazem em sua própria constituição a ideia de reescrita como reelaboração textual, pois há uma reelaboração orgânica do próprio texto (PENTEADO E MESKO, 2006). Somado a isso, para reelaborar, ele refletiu sobre o próprio processo de escrita, mesmo que não tenha modificado muito os aspectos normativos de sua própria escrita, isso provavelmente por desconhecer os mecanismos para tal tarefa. Desse modo, o caráter processual da escrita pode ser percebido nesse movimento de orientação-resposta, no qual a responsividade do aluno se evidencia no próprio ato de reelaborar seu texto a partir das orientações recebidas, mesmo que em um primeiro plano pareça ter negado ou completado parcialmente essas orientações.

Tendo em vista que os sentidos não se esgotam, essas foram algumas das respostas observadas na primeira reelaboração de Moisés, e a seguir será observado como Caio respondeu às orientações da professora para a primeira reelaboração textual, desse modo, em seguida, a primeira reelaboração de Caio e sua respectiva análise.

Imagem 7 – Primeira reelaboração textual de Caio, versão 2

O Grupo da Família

Uma experiência que marcou em minha vida foi quando eu entrei em um grupo de dança. Eu lembro que eu não sabia nada, com o passar do tempo fui criando experiência e mais vontade de aprender a dançar. tive também oportunidade de dançar em grandes eventos que viajava pra muito lugares. Amostra Alagoana de dança desde 2013 nós faz parte desse evento já tenho 3 anos no grupo, e no dia 20 de Dezembro fizemos nossa ~~conferência~~ e iremos voltar em Janeiro para as atividades normais.

quando eu entrei no grupo fui com 4 colegas não ~~deixamos~~ ir do nada foi uma grande surpresa quando eu cheguei lá tinha pessoas fazendo grandes manobras, isso mim deixou bem motivado, Para treinar até os dias atuais, minha relação com os colegas ficaram melhores e com minha família também apesar que eu fico mais nos pés do que na própria casa, eu se tornei uma pessoa mais responsável e mais pontual em meus compromissos o grupo mim fez acreditar em meus sonhos, e como é bom ter pessoas que eu possa contar sempre.



A primeira reelaboração de Caio, a versão 2, respondeu às orientações coletivas e orais da professora quanto aos dois aspectos por ela frisados na aula de orientação do gênero relato: o uso da primeira pessoa e as dimensões descritiva e reflexiva. Essa resposta, se considerada como uma orientação por escrito, poderia ser entendida como uma réplica (PENTEADO E MESKO, 2006), pois Caio procurou atender aos aspectos destacados na orientação.

Ele reitera o uso da primeira pessoa do singular de duas maneiras: com o uso do pronome pessoal do caso reto “eu”, repetido oito vezes, o dobro da primeira versão; com o uso do pronome possessivo “minha”, que se repete três vezes, e do possessivo “meus”, que ocorre duas vezes; e com o uso equivocado do pronome pessoal do caso oblíquo na construção “eu se tornei”. Além disso, Caio também se marca discursivamente da mesma maneira como acontece na primeira versão, isto é, com o uso do sujeito elíptico nas formas verbais “entrei”, “lembro”, “fui criando”, “tive”, “tenho”, “entrei”, “cheguei”, “fico”, “tornei” e “que eu possa”. E como acontece na primeira versão, ele emprega a primeira pessoa do plural através do sujeito elíptico nas formas verbais “fizemos”, “iremos” e “descidimos”.

A dimensão descritiva se amplia na primeira reelaboração, pois Caio acrescenta dois detalhes para o fato relatado: o ingresso conjunto com os colegas, descrito no trecho: “quando eu entrei no grupo foi com 4 colegas”, e a motivação que o fez entrar para o grupo: “quando eu cheguei lá tinha pessoas fazendo grandes manobras, isso mim deixou bem motivado”. Além disso, a dimensão reflexiva passa a se fazer presente, pois Caio faz uma análise de quanto a sua vida mudou a partir do momento em que ingressou no grupo, tanto na maneira de se relacionar com o outro, ao afirmar “minha relação com os colegas ficaram melhores e com a minha família também”, quanto na relação consigo mesmo, pois ele assevera: “eu se tornei uma pessoa mais responsável e mais pontual em meus compromissos”.

A responsividade de Caio na primeira reelaboração parece estar no plano da completude (BAKHTIN, 2011), pois vai procurando responder ao foco abordado nas orientações dadas pela professora, numa reelaboração orgânica do próprio texto (PENTEADO E MESKO, 2006), com o trabalho de aprimorar o relato. Isso pode estar relacionado à concepção de texto como um lugar praticado (CERTEAU, 2003) para a elaboração do saber e para a construção identitária, apesar de os aspectos normativos ainda apresentarem problemas.

Na primeira reelaboração, a versão 2, a construção identitária do pertencimento (BAUMAN, 2005) continua presente, tendo em vista que Caio reafirma a importância de ser um integrante do grupo de dança. Ele não repete a expressão comparativa “o grupo é como uma segunda família”, mas deixa implícita a sensação de pertencimento, o que lhe traz segurança, pois Caio afirma que “o grupo mim fez acreditar em meus sonhos, e como é bom ter pessoas

que eu possa contar sempre”. Desse modo, é possível pressupor que a referência de família repousa na relação que é construída na amizade com os outros. As relações de alteridade se tornam mais fortalecidas, ele melhora a autoestima ao acreditar em seus sonhos e sabe que terá apoio incondicional, ratificado com o uso do advérbio temporal “sempre”.

Convém ressaltar mais uma vez que, nessa primeira reelaboração textual, a professora se limitou a recolher os textos reelaborados, sem fazer nenhuma intervenção na materialidade linguística dos textos produzidos pelos alunos, como aconteceu na primeira versão das produções. Desse modo, essa reelaboração foi uma atividade realizada pelo aluno em um movimento interlocutivo entre as orientações dadas coletivamente pela professora e o seu próprio texto, que nesse contexto assume a posição de lugar praticado do movimento interlocutivo entre o sujeito e o seu dizer, conforme discutido no subtópico 2.5 da seção 2 deste estudo.

De certo modo, mesmo que em uma primeira análise a professora aparentemente não esteja preocupada com o que foi dito ou como o modo de dizer pelo aluno, a implicação subjacente a essa forma de orientação promove a autonomia dos alunos, pois o processo de elaboração do saber pelo próprio educando saiu fortalecido, o que parece convergir com o discutido por Geraldini (2011) sobre o *para quem* ensinamos. É o encontro do aluno com o seu próprio dizer, constituindo-se pelas possíveis reflexões a partir do que foi ensinado pela orientação da professora.

5.2.3 Orientações e Respostas para a Terceira e Quarta Versões do Texto do Aluno

O recorte de dados a seguir analisará como se estabelece a interlocução entre as orientações da professora e a resposta do aluno para a terceira e para a última reelaborações textuais, observando as implicações dessa interlocução para a elaboração do saber e para a construção identitária desses sujeitos pesquisados. Serão mostradas, neste momento, a terceira versão e a quarta reelaboração textual dos dois sujeitos de pesquisa.

5.2. 3.1 As Orientações da Professora para a versão 3

Como anteriormente mencionado, a professora recolheu e levou para casa a primeira reelaboração textual, feita pelos alunos a partir das orientações a respeito do gênero relato, no dia 07/01/2016. Na semana seguinte, no dia, 12/01/2016, ela utilizou duas estratégias. Primeiro, devolveu, sem nenhuma intervenção na materialidade linguística, os textos produzidos pelos alunos. Segundo, a professora baseada na leitura, feita em casa, dos textos produzidos pelos

alunos na aula anterior, trouxe para a sala de aula oito perguntas que foram listadas no quadro. Essas questões foram trazidas como orientação para segunda reelaboração textual, a fim de que os alunos, de posse de sua primeira reelaboração, pudessem refletir sobre o próprio processo de escrita e observar o texto reelaborado, aprimorando o relato produzido. As perguntas foram postas na seguinte ordem:

Quadro 2 – Perguntas da professora

- | |
|---|
| <p>Sobre o fato que marcou a sua vida de forma positiva ou negativa:</p> <ol style="list-style-type: none">01) Onde e quando aconteceu?02) Você estava sozinho(a) ou outras pessoas estavam envolvidas?03) Como foi que tudo aconteceu? Os detalhes, as reações, os resultados?04) O que esse fato trouxe, para você, como experiência?05) O que você pode trazer, para o presente, deste fato?06) Suas relações com amigos, pais, família e sociedade mudaram?07) Que elementos você achou de decisivo para essas mudanças?08) Você se tornou uma pessoa melhor, mais consciente das coisas ou não? |
|---|

As perguntas de orientação da professora, conforme pode ser observado, estavam relacionadas às duas dimensões do gênero relato: a descrição e a reflexão, que haviam sido trabalhadas ainda na orientação para a primeira reelaboração. Na primeira dimensão podem ser agrupadas as perguntas 01, 02 e a primeira parte da pergunta 03; na segunda, agrupam-se as demais e a segunda parte da pergunta 03. Isso significa que a orientação para a segunda reelaboração pretendia ampliar a dimensão reflexiva, oportunizando ao aluno refletir sobre o seu próprio dizer e sobre o fato relatado, o que leva a pressupor que essa orientação pode estar baseada na concepção de escrita como um processo no qual a elaboração do saber pode ser construída no movimento interlocutivo entre o aluno e o seu próprio texto, conforme discutido na seção 2 deste estudo.

Nesse sentido, as relações de alteridade (BAKHTIN, 2011), construídas nessa etapa de orientação entre os alunos e a professora, mediados pela atividade de escrita, foram bastante significativas, pois a reflexão por parte do aluno foi uma resposta à dimensão discursiva presente nas questões postas no quadro pela professora e que, por sua vez, foram construídas a partir do que ela parece ter observado em sua leitura dos textos produzidos, consolidando assim o movimento interlocutivo que favorece a elaboração do saber e a construção identitária dos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Nesse momento da aula, houve certa resistência por parte dos alunos, afinal seria a segunda reelaboração do “mesmo”¹⁰ texto. Alguns deles se manifestaram oralmente questionando por que teriam que reescrever novamente o texto. A professora contornou a situação explicando sobre a importância da reflexão para a atividade de reescrita, dizendo que, nesse movimento reflexivo, novas informações poderiam ser acrescentadas ao texto. Desse modo, eles concordaram com mais uma etapa de reelaboração e as orientações foram repassadas para os alunos, que começaram a atividade. Dessa forma de contornar a situação, compreende-se que é importante deixar claro quais as etapas e objetivos das atividades a serem realizadas em sala de aula, pois a professora ao explicar sobre a importância da reflexão para o relato pessoal, permitiu que os alunos estabelecessem sentido para mais uma etapa de reescrita.

É importante destacar aqui que os textos produzidos pelos alunos como resposta à orientação para a construção da segunda reelaboração, a versão 3, vão aparecer com as marcas escritas pela professora. Isso aconteceu porque, assim como sucedeu com as demais etapas dessa sequência, a produção foi feita em sala de aula e foi recolhida pela professora, que levou os textos para casa com o intuito de orientar, por escrito e de forma individual, para a versão final. Dessa forma, não foi possível ter acesso a versão 3 com a escrita apenas do aluno, porque a devolução dessa reelaboração já trouxe as orientações para a versão final.

A seguir, a segunda reelaboração produzida por cada um dos sujeitos de pesquisa, a saber, Moisés e Caio, e as respectivas análises.

¹⁰ O termo *mesmo* foi usado aqui considerando as falas dos alunos, mas compartilho do entendimento de que a reescrita do texto o transforma em um novo texto.

Imagem 8 – Segunda reelaboração textual de Moisés, versão 3

Relato de ~~ex~~ Perícia

O Pior dia da ^{minha} vida foi quando me deparei com a Perca ^{di}. A primeira aconteceu no hospital onde sempre soube que haveria, mais achei que nunca aconteceria comigo, onde está com oito meses que me deparei com ela. Perdi meu tio. Foi algo que ninguém esperava meus familiares e amigos, foi um acontecimento muito inesperado, onde tentaram assaltar ele, ele reagiu e balaram o corpo dele, ele passou dois dias em coma, mais não resistiu e veio a óbito. Isso foi algo que acabou muito minha família, a esposa dele, e os filhos. Sofremos até hoje quando nos deparamos com quatro filhos pequenos que ele deixou, e não consegui cuidar e ver o crescimento deles. (mais) ^{mas} eu e minha família temos Jesus como consolador ^{para} seguir em frente. Quando estávamos nos conformando e prossequindo, aconteceu outra Perca está com um mês que perdi meu avô foi algo que o desespero tomou conta de todos nós. está tudo muito recente, está difícil de superar, mais crio que nesse consolador amigo fil nos ~~ajuda~~ consola-rai e se tudo isso aconteceu acredito e crio que foi o tempo e propósito que Deus tem ^{para} fazer na minha vida e também dos meus familiares. Mas do que todos nós Deus sabe trabalhar e agir na vida de todos.

"Aprendendo ~~para~~ a lidar com a Perca"

Muito !!
Preciso que
você abranha
o seu texto
para corrigir
alguns detalhes,
ok?



© Disney

tilibra

Moisés não respondeu à orientação da professora na segunda reelaboração textual, a versão 3, pois não acrescentou nenhuma nova informação ou reflexão sobre fato relatado. A única modificação aparece na última linha: "aprendendo a lidar com a perca", o que parece ser uma tentativa de colocar um título, apesar de esse possível título não estar disposto graficamente

no início do texto. Todas as outras informações e o modo de escrita, que estavam presentes na primeira reelaboração, permaneceram inalterados nessa segunda reelaboração textual. As construções identitárias de referência religiosa e familiar continuam presentes, sem nenhuma alteração na materialidade linguística do texto.

Nesse sentido, a orientação feita pela professora para essa etapa de reelaboração, de certo modo, parece ter recebido uma resposta de completude parcial (BAKHTIN, 2011), ou ainda um escamoteamento (PENTEADO E MESKO, 2006), pois Moisés se limitou a reproduzir o que já havia posto na primeira reelaboração. Dessa resposta podem-se depreender, pelo menos, três sentidos, os quais não se esgotam. Em primeiro lugar, ele pode não ter compreendido o que foi proposto como orientação para a reelaboração; em segundo lugar, a concisão pode ser uma característica de estilo e/ou de marca identitária do sujeito pesquisado; em terceiro lugar, Moisés simplesmente pode ter refletido que seu texto contemplava todos os aspectos levantados no quadro de perguntas e, talvez por isso, não sentiu necessidade de realizar modificações.

Na semana seguinte, no dia 18/01/2016, de posse da segunda reelaboração, a professora devolveu os textos produzidos e, desta vez, com algumas intervenções destacadas em vermelho na materialidade linguística do texto, conforme dito anteriormente. Essas intervenções, baseando-se nos estudos de Ruiz (2013), dão-se de duas formas: no texto e no pós-texto, conforme exemplificado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Orientações escritas da professora para o texto de Moisés

CORREÇÕES	TIPOS	OCORRÊNCIAS
TEXTO	Resolutiva	15
	Indicativa	06
	Textual-interativa	01
PÓS-TEXTO	Textual-interativa	01

Conforme representado no quadro acima, a orientação da professora no próprio texto do aluno seguiu três tipos de correção: a correção resolutiva, na qual a professora já corrige o desvio, o que aconteceu quinze vezes ao longo do texto, com retificações de pontuação, grafia e anulação da expressão “a primeira”; a correção indicativa, na qual a professora aponta o desvio cometido pelo aluno, mas não dá a correção pronta, o que aconteceu cinco vezes com sublinhado no trecho ou termo e uma vez com o uso de parênteses; e a textual-interativa, que aconteceu uma vez, com sublinhado no trecho “deparei com a perca”, e a professora pergunta “de que?”. No pós-texto, seguindo a proposta da correção textual-interativa, a correção ocorreu

em forma de bilhete, pelo qual a professora estabeleceu um diálogo direto com o sujeito de pesquisa.

Na correção resolutive, a professora pontuou seis vezes o texto, com o uso do ponto final, além de ter marcado a inicial maiúscula das palavras seis vezes, a maioria após a pontuação dada por ela. Além disso, a professora acentuou duas vezes e reescreveu uma palavra “mas”. Essa forma de orientação da professora, aparentemente, não deu margem para que o aluno refletisse sobre a sua própria escrita, pois foi dada como pronta, porém Moisés, pelo menos uma vez, demonstrou ter observado a correção do “mas” e fez a observação, à caneta azul, no trecho no qual a professora tinha indicado com o uso de parênteses.

Na correção indicativa, ela orientou para a reelaboração sublinhando o “erro”, a que a professora chama de “deslize” onde estava o problema do texto, fosse ele de natureza normativa ou de natureza semântico-discursiva, mas coube a Moisés reelaborar, refletindo sua própria escrita para resolver os problemas apontados, o que aconteceu nas duas ocorrências da palavra “pra”, sublinhada pela professora, e que ele coloca sobescrito, à caneta azul, “para”.

Assim, é possível dizer que nesse tipo de correção dois aspectos vêm à tona: o caráter processual da escrita e a presença do outro e de constituições identitárias no processo de interlocução que se constituiu pelo texto, percebido como o *lócus* do movimento interlocutivo. Desse modo, o aluno, enquanto sujeito de seu dizer, pode ser estimulado a assumir o seu dito pelo texto escrito (GERALDI, 1994, 2011), o que pode promover a elaboração do saber pelo aluno e o fortalecimento de suas construções identitárias (MOITA LOPES, 2002).

Na produção em análise, na correção textual-interativa, é possível depreender que a professora usou o bilhete, conforme discutido anteriormente neste estudo, tendo por base as considerações de Bazarim (2006), com dois propósitos: primeiro, estabelecer uma interatividade com o aluno; segundo, mostrar a necessidade de que os erros apontados por ela, e que foram cometidos pelo aluno, fossem corrigidos.

O quadro a seguir traz a reprodução do bilhete da professora.

Quadro 4 – Bilhete da professora no texto de Moisés

<p>“Muito bom Moisés!! Preciso que você observe o seu texto para corrigir alguns deslizes, ok?”</p>

A professora estabelece a interlocução com Moisés fazendo um elogio: “muito bom Moisés”, o que é também um incentivo para que Moisés continue produzindo. Em seguida, ela orienta para que ele observe o próprio texto para fazer as correções, chamando os desvios de “alguns deslizes”, porém não explicita no bilhete pós - texto quais são esses deslizes. Isso

aconteceu, talvez, por ela ter entendido que já havia explicitado no corpo do texto. Além disso, essa orientação se configura mais como uma necessidade, pois a professora usa a forma verbal “preciso”, que pode ser interpretada também como uma forma de estabelecer a parceria, como uma forma de dizer *eu preciso que seja feito isso, você pode fazer?*, e cabe a Moisés fazer a interlocução entre a observação do seu texto e a correção dos deslizes que ele apresenta, num encontro com o seu próprio dizer, como co-participante do processo de elaboração do saber. A interlocução da professora também se estabelece com o uso de uma linguagem mais descontraída na finalização da orientação “ok?”. Do uso dessa linguagem, pode-se depreender uma tentativa de confirmar se o aluno entendeu as orientações dadas, o que parece cumprir também uma função fática.

Dessa forma de orientação, é possível depreender que se por um lado parece partir da concepção de texto como um lugar praticado (CERTEAU, 2003) para a elaboração do saber e para a construção identitária dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que pode favorecer os movimentos interlocutivos estabelecidos pelo texto escrito, por outro lado, a orientação da professora parece silenciar o dito, pois se observou que no bilhete escrito ela não menciona o *quê* foi dito pelo sujeito, sendo abordada apenas a forma *como* foi dito.

No entanto, essa ausência de retomada não anula o encaminhamento discursivo da atividade, apesar de que nessa etapa, essa maneira de orientar aparentemente não promoveu os aspectos discursivos presentes no texto, ao não recuperar as construções identitárias de referência religiosa e familiar que não foram sequer mencionados no bilhete escrito por ela, mas estavam presentes na materialidade linguística da produção de Moisés.

A correção da produção de texto (RUIZ, 2013) pode se centrar no aspecto normativo, na estrutura textual, no dito. Desse modo, esse aparente silenciamento do dito talvez tenha sido por opção da professora em não estabelecer textualmente uma interlocução como o dito pelo aluno, tendo em vista que ela parecia estar focada na apropriação do gênero textual relato pessoal, o que parece explicar a prática da professora em não retomar esse dito.

A seguir, será observado como foi estabelecido o movimento orientação da professora e resposta do aluno na segunda reelaboração produzida por Caio.

Imagem 9 – Segunda reelaboração textual de Caio, versão 3

O Grupo da Família

Uma experiência que marcou ^{→ Vamos melhor os meus} em minha vida ^{Introdução} foi quando eu entrei em um grupo de dança. Eu lembro que eu não sabia nada. Com o passar do tempo fui ficando experiente e mais vontade de aprender a dançar. Tive também oportunidades de dançar em grandes eventos que viajarei por muitos lugares. Ativista Alagoense de Dança, desde 2013 nos faz parte desse evento já tenho 3 anos no grupo e no dia 20 de Dezembro fizemos nossa competição e fomos voltar em Jaraguá para as atividades normais, quando eu entrei no grupo estava com alguns minutos tava eu e mais 4 colegas, mas não sabia nada, foi uma grande surpresa quando eu cheguei lá tinha pessoas fazendo grandes manobras. Isso me deixou bem motivado, para treinar até os dias atuais, minha vida com os colegas ficaram melhores e por o minha família também, apesar de eu ficar mais nos meus do que na própria casa.

Eu @ também ^{me} Uma pessoa melhor, mais responsável e mais pontual em meus compromissos. O grupo meu fez acreditar em meus sonhos e como o bom em pessoas que eu para contar!

*de me produz...
- Gostei
meus
competição - tá, OK?
antes de repagá-la.*

credeal

O aluno escreveu a lápis e por isso a imagem foi escurecida para que o texto pudesse ser lido.

A resposta de Caio para à orientação coletiva dada pela professora para a segunda reelaboração textual, versão 3, é um escamoteamento (PENTEADO e MESKO, 2006), pois ele não retoma essas orientações ao não acrescentar qualquer dado novo ou reflexão sobre o fato relatado. Tal atitude de resposta talvez possa ser entendida como uma resposta (BAKHTIN, 2011) no plano da discordância, já que o aluno parece não ter concordado com as orientações ao reescrever o texto sem alterações, exceto no trecho em que se refere à entrada no grupo: “entrei no grupo com alguns meninos tava eu e mais quatro colegas”. As outras informações e o modo de escrita ficaram inalterados nessa versão. Observou-se também que a construção identitária de pertencimento (BAUMAN, 2005) continua presente nessa reelaboração.

Desse modo, considerando que Caio apenas reproduziu o que já havia posto na primeira reelaboração, a versão 2, talvez seja possível depreender que a orientação dada pela professora para a segunda reelaboração foi, de certo modo, silenciada, mas isso não significa que essa orientação tenha sido inútil, pois a orientação foi coletiva para um grupo de sujeitos dialógicos e historicamente situados. No caso da resposta de Caio, à semelhança da resposta dada por Moisés, pode ter sido reflexo de, pelo menos, três razões: a não compreensão da orientação proposta para a reelaboração, a concisão como característica de estilo (BAKHTIN, 2011) e/ou o entendimento de que seu texto já respondia a todas as perguntas apresentadas pela professora e que, portanto, não precisava de outras modificações.

Conforme posto anteriormente, na aula seguinte, a professora devolveu a segunda reelaboração, a versão 3, com orientações dela materializadas no texto. Essas orientações aparecem à caneta vermelha, e, de acordo com os estudos de Ruiz (2003), elas ocorrem de duas maneiras: primeiro no texto, e em seguida no pós-texto, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – Orientações escritas da professora para o texto de Caio

CORREÇÕES	TIPOS	OCORRÊNCIAS
TEXTO	Resolutiva	13
	Indicativa	05
	Textual – interativa	02
PÓS- TEXTO	Textual – interativa	01

Conforme descrito no quadro acima, a professora orientou no próprio texto seguindo três tipos de correção. A primeira foi a textual-interativa, que aconteceu uma vez com um sublinhado no trecho “uma experiência que marcou em minha vida”, onde a professora faz um convite: “Vamos melhorar essa introdução?” e uma segunda vez com o uso de chaves, no trecho “Amostra Alagoana de Dança, desde 2013 nos faz parte desse evento já tenho 3 anos no grupo

e no dia 20 de dezembro fizemos nossa confraternização e iremos voltar em Janeiro para as atividades normais, quando eu entrei no grupo entrei com alguns meninos”, aqui a professora pontua “Não entendi... Poderia melhorar?”. Essa orientação propõe um encontro entre o aluno e o seu próprio dizer, instigando a reflexão do sujeito num movimento interlocutivo que tem no texto um lugar praticado (CERTEAU, 2003), o que pode trazer para o aluno o fortalecimento do processo de elaboração do saber e de formação identitária.

A segunda correção utilizada no próprio texto foi a resolutiva, na qual a professora corrigiu o desvio, mostrando como seria a forma mais adequada, o que ocorreu treze vezes ao longo do texto, com correções de acentuação, colocação pronominal, anulação do pronome pessoal do caso reto “eu” e pontuação – especialmente do emprego do ponto final, acompanhada de correção de inicial maiúscula na palavra imediatamente posterior. Ainda nessa correção, a professora circulou o texto duas vezes para mostrar que a construção foi considerada por ela inadequada, mas esse uso foi acompanhado da possível solução para corrigir a inadequação. Nessa correção, a professora orientou trazendo para o aluno todas as respostas, cabendo a ele apenas reproduzir o que foi dado como certo.

A terceira correção realizada no texto foi a indicativa, na qual a professora indicou o desvio cometido pelo aluno, mas não deu a correção pronta, o que aconteceu cinco vezes, todas elas com sublinhado na palavra “pra”, “nois”, “descidimos” e “mim”, que se repete. Essa forma de orientar trouxe o aluno para o processo de elaboração do saber, pois coube a ele encontrar as respostas para os problemas que foram indicados por ela.

O quadro a seguir traz a reprodução do bilhete da professora.

Quadro 6 – Bilhete da professora no texto de Caio

<p>“Caio... Gostei da sua produção! Precisamos aperfeiçoá-la, ok? Observe os destaques antes de refazê-la.”</p>

No pós-texto, seguindo a proposta da correção textual-interativa, a professora escreveu a orientação em forma de bilhete, cumprindo as funções discutidas no subtópico 2.5 da seção 2 deste estudo (BAZARIM, 2006). No bilhete, a professora procurou estabelecer um contato mais direto com o aluno, além do uso do vocativo “Caio”, a interlocução entre a professora e o aluno pode ser observada na aproximação que ela procura estabelecer e que fica evidenciada no começo do bilhete: “Gostei de sua produção!”. Esse modo de interagir, de certa forma, estabelece uma interlocução com o que foi dito pelo aluno, além de promover o encorajamento

do aluno, de transmissão de confiança para ele, um incentivo através da concordância dela com o que foi produzido por ele.

Outro tópico abordado no bilhete aponta para os aspectos normativos que foram destacados por ela nas outras correções. A professora marca o início dessa orientação a partir do trecho “Precisamos aperfeiçoá-la, ok?” e, desse modo, o uso da primeira pessoa do plural no sujeito elíptico da forma verbal “precisamos” faz pressupor um tom de parceria entre os sujeitos envolvidos, a saber: a professora e o aluno, num trabalho conjunto de reelaboração textual. No entanto, o uso do verbo “precisar” foi diferente na orientação para Moisés, pois na orientação de Caio, diferentemente, a professora parece querer fazer parte do processo de reelaboração, tanto que pede que o aluno observe os destaques feitos por ela, limitando, de certa forma, a atividade de reescrita, pois Caio deve refazer apenas o que foi destacado.

Além disso, a professora ratifica o fato de ter gostado do relato que Caio produziu, pois o convite para “aperfeiçoar” remete a algo que está bom, mas necessita de ajustes que o tornem ainda melhor. A interlocução da professora também se estabelece com o uso de uma linguagem mais descontraída na finalização da orientação: “ok?”, assim como acontece no texto de Moisés, o que pode ser interpretado como uma maneira de confirmar se o aluno entendeu as orientações dadas.

No entanto, apesar de a professora afirmar, através da correção textual-interativa, que gostou do texto, não foi suficiente para trazer à tona na orientação a construção identitária do pertencimento (BAUMAN, 2005) que Caio apresenta desde a primeira versão. No entanto, como anteriormente posto, essa ausência de retomada não anula o encaminhamento discursivo dessa atividade estabelecido no jogo de orientação-resposta dessa etapa de reelaboração, mesmo considerando que nessa orientação da professora, de certo modo, foram abordados os aspectos temáticos do texto produzido por Caio, focalizando nos aspectos estruturais.

A resposta de Caio para essa etapa de orientação, mesmo considerando os dois momentos de orientação em que ela utiliza da correção textual-interativa, é de escamoteamento dessa orientação (PENTEADO E MESKO, 2006) por parte dele. De qualquer modo, as orientações não promovem a construção identitária que Caio apresenta, privilegiando, de certa forma, o *como* foi dito sem a retomada de o *quê* foi dito, o que talvez seja explicado pelo fato de que não pareceu ser foco da professora recuperar o dito, mas promover a apreensão das marcas do gênero textual relato pessoal. Essa forma de orientação vai ter sua resposta a seguir, a partir das versões finais produzidas por Moisés e por Caio, conforme veremos no subtópico seguinte.

É importante destacar aqui que essa dedução de que o foco da professora não parecia estar centrado no dito, mas nas marcas do gênero textual relato, apoia-se não só na observação dessa sequência, mas também nos registros de todo o período de observação das aulas, pois não é possível negar que nas outras sequências – que por uma necessidade de recorte do *corpus* para a análise não pode se constituir como dado para este estudo – a professora recupera o dito pelos alunos nas atividades envolvendo o artigo de opinião, cujas sequências compõem o escopo de dados gerais desta pesquisa.

5.2.3.2 As Orientações da Professora para a Versão 4

A orientação para a reelaboração final ocorreu da seguinte forma: a professora devolveu para os alunos o texto com as marcações dela. Essas marcações foram feitas individualmente, no corpo ou à margem do texto, e, em cada redação, a professora escreveu um bilhete, conforme descrito anteriormente. A devolutiva dos textos foi feita na aula do dia 18/01/2016, como já dito, e foi solicitado pela professora que os alunos observassem as marcações e reelaborassem pela última vez. De posse dessa versão já corrigida e, dessa forma, orientada, os alunos fizeram sua última reelaboração de texto: a versão final. A seguir, a versão final de Moisés e Caio e suas respectivas análises.

Imagem 10 – Terceira reelaboração de texto de Moisés, versão final

Relato de experiência

O Pior dia da minha vida foi quando me deparei com a Perca, de um tio. Aconteceu tudo no hospital onde sempre soube que haveria, mais achei que nunca aconteceria comigo, está com oito meses que me deparei com ela. Foi algo que ninguém esperava meus familiares e amigos, foi um acontecimento muito inesperado, onde tentaram assaltarem ele. Ele reagiu e balbucou o corpo todo, ele passou dois dias em coma, mais não resistiu e veio a óbito. Isso foi algo que abalou muito minha família, a esposa dele, e os filhos. Sofremos até hoje quando nos deparamos com quatro filhos pequenos que ele deixou, e não conseguiu cuidar e ver o crescimento deles. mas eu e minha família temos Jesus como consolador para seguir em frente. Quando estávamos nos conformando e prossequindo, aconteceu outra Perca está com um mês que perdi meu avô foi algo que o desespero tomou conta de todos nós. está tudo muito recente, está difícil de superar, mais creio que nesse consolador amigo fiel irá nos consolar e se tudo isso aconteceu acredito e creio que foi o tempo e propósito de Deus tem para fazer na minha vida e também da meus familiares. mas de que todos nos Deus sabe trabalhar e agir na vida de todos.

"Aprendendo a lidar com a Perca"



Moisés responde na última reelaboração, a versão final, fazendo as modificações apontadas nas correções resolutivas, indicativas e textuais-interativas realizadas pela professora. As modificações observadas podem ser consideradas uma réplica das orientações dadas pela professora (PENTEADO E MESKO, 2006), nas quais Moisés corrige alguns desvios que haviam sido marcados graficamente: a primeira modificação foi na pontuação, pois Moisés seguiu todas as indicações dadas pela professora; na segunda, ele respondeu à pergunta “de

que?”, mostrando que a perda foi de um tio; a terceira modificação foi a supressão do pronome relativo “onde” na construção “está com oito meses” e a substituição na construção “creio que nosso consolador amigo fiel irá nos consolar”.

Dessa maneira, observa-se que a última reelaboração, a versão final, apresentada por Moisés pode ser considerada uma resposta (BAKHTIN, 2011) no plano da repetição (BAKHTIN, 2011), tendo em vista que suas modificações foram bastante pontuais e sempre relacionadas aos aspectos que a professora destacou em suas orientações. Em suma, as alterações realizadas foram estruturais, pois apenas respondem diretamente àquilo que a professora, de algum modo, pontuou, enquanto alguns desvios normativos permaneceram inalterados desde a primeira versão do texto. Assim, parece que as construções identitárias de Moisés, enquanto sujeito de seu dizer, caíram no vazio da não resposta (ANTUNES, 2006), como foi discutido no subtópico 2.5 da seção 2 deste estudo.

A identidade religiosa de Moisés está presente também na escolha de pseudônimo que foi adotado para se fazer referência aos textos por ele produzidos, tendo em vista que o nome Moisés é nome de referência bíblica do Antigo Testamento, aquele que libertou o povo de Israel da terra do Egito e ajudou o povo na passagem do Mar Vermelho. Talvez essa escolha de Moisés seja simbólica, significando como ele se sente diante de sua família, como alguém que pode estar conduzindo os parentes na travessia das dificuldades advindas das perdas pela morte, ratificando como as formações identitárias de referência religiosa e familiar continuam imbricados na constituição identitária dele enquanto sujeito social.

Portanto, na última reelaboração, Moisés continua apresentando os dois traços identitários de referência religiosa e familiar que em nenhum momento da orientação da professora vieram à tona. Não só essas construções identitárias destacadas, mas também o traço identitário de sujeito produtor de texto, enquanto aluno de LP. Nesse sentido, as marcas identitárias desse aluno, que poderiam ser discutidas considerando o texto um lugar praticado (CERTEAU, 2003) para elaboração do saber e para a constituição identitária, não foram retomados na interlocução estabelecida pela professora na orientação por escrito, o que, de certo modo, provocou o silenciamento do dito, mesmo considerando que retomar o dito não parecia ser o foco da professora nessa sequência trabalhada, como anteriormente posto.

A seguir, será observado como se estabeleceu o jogo orientação-resposta na terceira reelaboração produzida por Caio: a versão final.

Imagem 11 – Terceira reelaboração textual de Caio, versão final

O Grupo da Família

A fase que marcou em minha vida foi quando eu entrei em um grupo de dança, eu lembro que eu não sabia nada. Com o passar do tempo fui ganhando experiência, e mais vontade de aprender a dançar, tive também oportunidades de dançar em grandes eventos que viajara para muitos lugares, ~~hoje~~ ~~nos~~ dias atuais quando eu entrei no grupo, foi com 4 colegas. Nós decidimos, ir do nada, foi uma grande surpresa quando eu cheguei lá tinha pessoas fazendo grandes manobras. Isso deixou eu bem motivado, para treinar até os dias atuais. Minha relação com os colegas ficaram melhores até com minha família, apesar de eu ficar mais nas ruas do que na própria casa. Eu tornei-me uma pessoa melhor, mais responsável e mais pontual em meus compromissos. O grupo fez eu acreditar em meus sonhos, que tudo é possível quando não traçamos metas, para chegar a determinados objetivos, que entra nos ~~de~~ dificuldade de sempre tem um cálculo (E) Evento (R) Reação = (RE) Resultado de Sucesso

A última versão do texto apresentada por Caio pode ser considerada em alguns momentos, conforme discutido antes, uma réplica e, em outros, um escamoteamento (PENTEADO E MESKO, 2006) das orientações dadas pela professora. Na réplica, Caio fez uma alteração na introdução do relato, para o qual a professora sugere “vamos melhorar essa introdução?”, ele substituiu por “a fase que marcou a minha vida”. No escamoteamento, ele excluiu o trecho que a professora havia marcado com uma chave e pontuado “não entendi...

poderia melhorar?”. Isso pode ter ocorrido, talvez, por falta de compreensão de Caio, que não soube como responder ao destaque, indicativo de um problema de concatenação de ideias no relato. Ele preferiu apagar a orientação ao excluir o trecho que fazia referência à Amostra Alagoana de Dança, ao tempo que ele passou a integrá-la e ao recesso que o grupo teria.

Nessa reelaboração, Caio respondeu a todas as orientações de ordem normativa que a professora pontuou. Reproduziu as correções resolutivas e reelaborou as indicativas (RUIZ, 2013), o que leva a pressupor a resposta (BAKHTIN, 2011) no plano da repetição, o que também é necessário nessa concepção de escrita como processo. As respostas em relação à indicação de erro no uso do pronome pessoal do caso reto ou oblíquo, porém, permaneceram apresentando desvios normativos em “isso deixou eu bem motivado” e, mais adiante, em “o grupo fez eu acreditar”, demonstrando com isso falta de domínio normativo: apesar das tentativas de responder à orientação dada pela professora, o aluno esbarra em sua própria limitação desse conhecimento, ainda em apreensão.

Caio, nessa reelaboração, ratifica ainda mais a construção identitária do pertencimento (BAUMAN, 2005), ao amalgamar situações de sua vida particular aos aspectos ligados a eventos culturais, especialmente relacionados a eventos de dança. Ele repete a importância do grupo para sua vida, ressaltando três aspectos: o primeiro relaciona-se ao fortalecimento de sua autoestima “o grupo fez eu acreditar em meus sonhos”; o segundo indica que os objetivos podem ser alcançados, pois “tudo é possível quando nós traçamos metas, para chegar a determinados objetivos”; e o terceiro assinala que as dificuldades podem ser superadas “que nas dificuldade sempre tem um calculo (E) Evento (R) Reação = (RE) Resultado de Sucesso”. Essa fórmula, usada como critério de avaliação em eventos de dança, pode ser considerada a fusão dos elementos culturais à constituição identitária que ele apresenta desde a primeira versão do texto.

Esse pertencimento de Caio parece explicar porque respondeu à segunda pergunta do recorte do questionário afirmando que só às vezes ele apresenta dificuldades em produzir textos, pois “se for um tema que eu consiga falar, não terei dificuldades em expor minhas ideias”, pressupondo que falar de algo com o qual se identifica, pertencente ao universo em que está inserido, anula a dificuldade de produção de texto. Desse modo, falar sobre o tema do seu envolvimento relacional com o grupo ao qual se sente pertencente foi uma oportunidade para que ele pudesse expor suas ideias, num encontro dele consigo mesmo, tendo no texto um lugar praticado para que essa interlocução se estabelecesse. À semelhança do que ocorre com Moisés, o traço identitário de aluno de LP produtor de texto também se presentifica pelo texto escrito por Caio.

Essas construções identitárias de Caio não foram retomadas, nem nas duas primeiras orientações coletivas da professora, nem na orientação que se materializou através das correções indicativas, resolutivas e textuais interativas, e que foram realizadas individualmente. A professora, embora tenha proporcionado o movimento interlocutivo do sujeito com o seu dizer, em momento algum da orientação traz à tona a questão da identidade que o aluno apresenta no decorrer do texto por ele produzido e de suas subsequentes reelaborações, o que, volta-se a repetir, parece ser explicado pelo possível foco que a professora estabeleceu para esse momento.

Nesse sentido, considerando que as identidades não são fixas, mas que estão em processo (MOITA LOPES, 2002, HALL, 2014, BAUMAN, 2005), é possível depreender que se, por um lado, a ausência de retomada, por parte da professora, das construções identitárias apresentados pelos alunos, parece ter silenciado o dito, por outro lado, a autonomia que ela promove por meio das formas de orientação para atividade de produção e reelaboração textual parece promover que o traço identitário de produtor de texto possa ser desenvolvido e/ou aprimorado pelos alunos, o que fortaleceu o processo de construção das outras formações identitárias que os alunos construíram ao reexperenciar algo vivido em suas vidas fora do contexto escolar. Desse modo, observou-se nesse jogo orientação-resposta que uma interlocução foi estabelecida, mesmo que nela os traços identitários dos alunos pesquisados, materializados pelo dito, não tenham sido retomados, conforme será discutido nas considerações a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que o presente estudo proporcionam levam a pensar sobre o entrelaçamento das marcas identitárias dos alunos na atividade de produção textual, tendo em vista que, como sujeitos discursivos, os alunos podem apresentar alguns de suas construções identitárias, mesmo considerando que as identidades estão em terreno sempre movente, isto é, não são fixas, nem imutáveis (HALL, 2014; BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2002). Nesse entendimento, a observação dessas marcas é um caminho que pode ser trilhado pelos professores, pois a partir dela é possível ressignificar a atividade de produção de texto no contexto escolar.

No decorrer deste estudo, observou-se que a professora procurou trazer a experiência situada dos sujeitos de pesquisa para a produção do texto do gênero relato pessoal, o que, de certo modo, foi uma oportunidade para que os sujeitos reexperenciassem suas próprias vivências na atividade de produção de texto dentro dos muros da escola (MOITA LOPES, 2002). No entanto, apesar de todo o encaminhamento discursivo da atividade de produção de texto, a professora não retomou as construções identitárias de referência familiar e religiosa, no caso de Moisés, e de pertencimento, no caso de Caio, que se materializaram pelo texto escrito. Esses traços foram ratificados nas reelaborações textuais realizadas pelos alunos, mas não vieram à tona durante as orientações dela – nem nas coletivas, nem na individual –, o que resultou no fato de que o dito pelo aluno caísse, aparentemente, no *vazio da não resposta*, por parte da professora, mas é importante frisar que recuperar o dito não pareceu ser o foco escolhido pela professora para a sequência analisada, cujo objetivo estava voltado para a apreensão das marcas textuais do gênero por ela trabalhado.

Como posto anteriormente, cada um dos sujeitos de pesquisa materializou, na produção inicial, formações identitárias que foram ratificados nas subsequentes reelaborações textuais. Isso implica dizer que nas práticas discursivas analisadas, isto é, nos textos produzidos pelos sujeitos de pesquisa, as identidades sociais desses sujeitos analisados foram evidenciadas e não foram retomadas. Essa ausência de retomada, se por um lado, pode ter ocorrido pelo fato de o foco da professora estar em outra frente de trabalho pedagógico, como supramencionado, por outro lado, não se nega que tais construções identitárias podem não ter sido percebidos pela professora, e que, de algum modo, emergiriam nas orientações dadas pela docente, o que favoreceria os dois aspectos discutidos neste estudo: o caráter processual da escrita, na elaboração do saber pelo próprio aluno; e o dizer do aluno, na compreensão de sua constituição identitária.

Observou-se também que a professora estabeleceu uma interlocução entre as suas orientações para a atividade de produção e de reelaboração textual e as respostas dadas pelos alunos nessas atividades, mediados pela atividade de escrita, na construção de um movimento interlocutivo que trouxe subjacente a implicação de uma relativa autonomia que empoderou o aluno, o que o levou a desenvolver e/ou aprimorar seu traço identitário de sujeito produtor de texto, contribuindo para que as outras identidades dos sujeitos colaboradores pudessem ter se materializados pelo texto escrito.

Desse modo, não é possível dizer que houve uma pseudointerlocução estabelecida entre as orientações da professora e as respostas dos alunos, pois o movimento orientação-resposta, nas diversas etapas da atividade de escrita, não focou apenas nos aspectos normativos, o que levaria o texto à condição de produto final; ao contrário, a professora possibilitou um encontro dos alunos com o seu processo de escrita ao instigá-los à reelaboração textual, o que ratifica a concepção de escrita como processo de elaboração do saber ao mesmo tempo em que corrobora a concepção de texto como um lugar praticado (CERTEAU, 2003) da interação.

Observou-se que a professora, nas orientações dadas, procurou promover encontros pela atividade de produção. Na primeira orientação, o encontro se deu entre o aluno e a sua experiência de vida; na segunda, o encontro do aluno foi com o gênero textual relato, através da escrita de uma experiência marcante; a terceira orientação promoveu o encontro entre o aluno e as suas próprias reflexões a respeito da experiência relatada; a última orientação promoveu o encontro entre o modo de dizer do aluno no texto e o dizer da professora sobre o texto.

Essa forma de orientar pareceu se apoiar na concepção de sujeito que se constrói pela linguagem nos processos de interação verbal com outros sujeitos, pois estabeleceu um movimento interlocutivo entre essas orientações da professora e as respostas dos alunos, sempre com a mediação do texto do aluno. Nesse sentido, *o papel do outro* ganhou bastante importância, tendo em vista que houve certa circularidade no processo: o aluno produziu porque a professora orientou; em movimento paralelo, a professora tornou a orientar porque o aluno produziu. Isso significa que esse processo orientação-resposta teve sempre um *eu* que respondia a um *tu*, construindo relações de alteridade que marcaram os turnos de responsividade (BAKHTIN, 2011) entre os sujeitos envolvidos.

Apesar de reconhecer o movimento interlocutivo que favoreceu a elaboração do saber pelo processo de escrita, não se pode deixar de mencionar que a professora, em determinado momento da orientação, especificamente a orientação para a terceira reelaboração, a última versão do texto, utilizou-se, entre outras estratégias, da correção resolutiva (RUIZ, 2013),

resolvendo pelos alunos os problemas que o texto deles apresentava em relação aos aspectos normativos.

As orientações orais e coletivas, dadas pela docente para as três primeiras versões, se confrontadas com a orientação dada por ela para a última versão, parecem ser um contraponto. Se as primeiras promoviam o encontro do aluno com o seu dizer, isto é, com o *que* foi dito, corroborando o processo de elaboração do saber pelo aluno diante dos novos saberes apreendidos, na última, individual e por escrito, as orientações dadas pela professora não trouxeram o *que* foi dito, mas *como* foi dito, no entanto, isso não quer dizer que tal forma de orientação não pode e/ou não deve ser feita, isto é, trabalhar o modo de dizer é também uma etapa do processo de elaboração do saber, mas talvez não deva ser dado como acabado através da correção resolutive.

Essa forma de orientação estabeleceu a linguagem da docente sobre o texto e teve como resposta dos alunos a concordância deles a tudo o que foi pontuado por ela, isto é, na última reelaboração, os sujeitos repetiram o que foi dado como pronto, como certo. Isso não significa que os aspectos normativos do texto não deveriam ser pontuados, conforme discutido anteriormente, mas essa forma de orientação comprometeu, na fase de reelaboração em questão, o processo de escrita como elaboração do saber pelos próprios alunos, pois a eles foi dada a tarefa não de refletir sobre o seu modo de dizer, mas de apenas reescrever o que já estava feito e, desse modo, os papéis *institucionalmente marcados* do professor e do aluno permaneceram inalterados nesse aspecto.

Como dito anteriormente, para a terceira reelaboração textual, a versão final, a orientação feita pela professora foi individual. Foi o momento em que ela teve um contato mais próximo com o dizer do aluno, pois ela realizou a leitura do texto individualmente, o que poderia contribuir para que o encaminhamento para a versão final suscitasse as construções identitárias dos sujeitos. No entanto, não se percebeu nas correções textuais-interativas operacionalizadas pela professora a retomada, no sentido de identificação das marcas identitárias dos sujeitos de pesquisa, e que foram materializados na superfície linguística desde a primeira versão.

Essa ausência de retomada, por parte da professora, do que foi oportunizado na primeira produção, pela qual o aluno se marcou identitariamente ao relatar um fato que marcou a sua própria vida, de certo modo, promoveu o silenciamento das questões identitárias dos alunos, enquanto sujeitos dialógicos, que emergiram pelo texto escrito. Pareceu que o dizer do aluno iria ser retomado pela interlocução estabelecida no elogio ao texto, mas nessa prática situada esse dizer não foi retomado, mas silenciado diante dos outros aspectos destacados na orientação,

embora já tenha sido posto anteriormente que retomar o dito não pareceu ser foco da professora nessa sequência.

Essa possibilidade de silenciamento, por parte do docente, já foi discutida por Geraldi (1996) ao discorrer sobre o papel do professor na atividade de leitura, que normalmente antecede a orientação a ser dada por ele, num confronto de saberes do professor e do aluno. Isso pode significar que, apesar de ler o texto e utilizar a estratégia da correção textual-interativa, a escrita de um bilhete orientador nem sempre traz em seu bojo os aspectos discursivos do texto, como discutido no subtópico 2.4 da seção 2 deste estudo.

Assim, observou-se que, mesmo utilizando a estratégia dos bilhetes, esse tipo de correção pareceu não atender à demanda global dos textos produzidos, mas isso não comprometeu o estabelecimento de uma real interlocução (GERALDI, 2011) entre o professor e o aluno, mediados pelo texto escrito.

Porém, caso a atividade de produção de texto seja pautada na interlocução e no entendimento de que o aluno é sujeito e, como tal, indissociável de suas identidades, as reflexões advindas da observação das construções identitárias dos alunos poderiam ser melhor aproveitadas na atividade de produção e em suas subsequentes reelaborações, favorecendo não só a elaboração do saber, mas um aprofundamento do movimento interlocutivo entre o sujeito e o seu dizer, cuja materialização discursiva ocorre por meio do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português. In: GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Tradução de Paulo Bezerra
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. VOLOCHÍNOV, Valentín. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16 ed. – São Paulo: Hucitec, 2014. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi
- BAZARIM, Milene. A construção da interação entre professora e alunos em contexto escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros Catalisadores*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BARROS, Diana Pessoa. A comunicação Humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Tradução de Carlos Alberto Medeiros
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Tomás. *A construção social da realidade*. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Tradução: Floriano de Souza Fernandes
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas da Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

BRAIT, Beth. *Dialogismo e construção de sentido*. (org). 2 ed. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação de Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação em sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (orgs.). *Cenas da Sala de Aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A Relevância da Linguística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges; TOMITCH, Leda Maria Braga (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2003. Tradução: Ephraim Ferreira Alves.

CHIZZOTTI, Antônio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORACINI, Maria José R. de Faria. *Subjetividade e identidade do professor de português (LM)*. Revista Trabalhos de Linguística Aplicada, vol. 36, jul/dez. Campinas, 2000.

CORACINI, Maria José R. de Faria. Pergunta-reposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, Maria José R. de Faria Coracini (org.). *O Jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

D'ANDREA, Carlos F. B; RIBEIRO, Ana Elisa. *Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial*. IN: Veredas Online, 1/2010, Juiz de Fora - MG, 2010. pp. 64-74.

DIONISIO, Ângela e MARCUSCHI, Luiz. *Fala e escrita*. 1 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007. Disponível em: <http://www.lugaresesaberes.com.br/materialApoio/fala%20e%20escrita.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2016.

FABRÍCIO, Branca Falabella. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Revista Veredas, v.6, n. 2, p. 11-29, jul/dez, Juiz de Fora - MG, 2002, p. 11-29.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Escrita: reconstrução de vozes, sentidos, 'eus'... In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (orgs). *Escritura de si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (org). *Linguagem, texto e discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Beth. *Redação escolar: características de um objeto de ensino*. Revista da Faced, nº 09, 2005, págs. 140 -154.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Tradução Eloá Jacobina.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 101-142.

PANICHI, Edina Regina Pugas. *O processo de construção textual como reelaboração da realidade*. Revista Manuscrita, vol. 12. São Paulo: Junho de 2004.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MESKO, Wladimir Stempniak. Como se responde a um bilhete? Movimentos a partir desse instrumento de intervenção nas produções textuais em processo de reescrita. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros Catalisadores*. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSSENTI, Sírio. *Sobre o Ensino de Português na Escola*. In: GERALDI, João Wanderley. *O Texto na Sala de Aula*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 24ª ED. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; LIMA, Antônio Carlos Santos de. *Responsividade e discursos envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa*. Revista Eutomia. Ano V, nº 09, vol. 1, Julho de 2012.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; SILVA LIMA, Simone Maria da. *Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o Ethos do/a estudante autor/a em atividades de letramento*. Revista Educação e Linguagens. Campo Mourão, v. 6, n.10, Jan/jun 2017.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; DA SILVA, Ivandielma Gabriel. *A Produção Textual e suas Implicações: Uma Situação Representativa em Sala De Aula De Língua Portuguesa*. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, Vol. 9. n. 1, 2016.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

Apêndice A – Perguntas do questionário para os alunos

Orientações:

Use caneta azul ou preta

Use o verso do papel, caso necessite complementar as respostas, enumerando-as.

01. Qual a sua idade?

02. Você é do gênero:

masculino feminino outro. Qual?

03. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

TV religião

teatro bares e boates

cinema leitura

música internet

esportes outra. Qual?

04. Você trabalha? sim não às vezes. O que faz?

05. Se sim, o seu salário contribui para as despesas de casa?

sim não às vezes raramente

06. Qual a renda total de sua família?

até 360,00 de R\$ 361,00 a R\$ 780,00

de R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00 de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00

de R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00 acima de R\$ 2.600,00

07. Com quem você mora?

avós companheiro(a)

pai ou mãe sozinho (a)

outros. Qual?

08. Sua residência é:

Própria. Alugada. Outros:

09. Qual o seu estado civil?

casado (a) solteiro (a) outro. Qual?

10. Estado civil dos Pais:

Casados. Viúvo(a).

Divorciados. Solteiros.

Separados outro. Qual?

Apêndice B – Perguntas da entrevista com a professora

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Em qual instituição? Quais cursos frequentou antes e depois de sua formação (curtos ou não)?
- 3) Há quanto tempo leciona Língua Portuguesa? Em que instituições trabalhou e por quanto tempo?
- 4) Por que escolheu essa carreira? Quais eram suas expectativas ao escolher a docência em Língua Portuguesa? Alguma razão marcante influenciou essa decisão?
- 5) Que tipo de material didático você utiliza nas suas aulas? Por quê? Quais gostaria de usar e porque não os usa?
- 6) Quais são as principais dificuldades encontradas em sua experiência profissional em relação aos alunos, ao funcionamento da escola, ao material didático, aos colegas de profissão e à sua profissão na sociedade?
- 7) Há dificuldades específicas do ensino médio?
- 8) O contato excessivo do aluno com discursos midiáticos, televisão, cinema e publicidade interfere ou não no aprendizado em sala de aula? Qual a sua opinião?
- 9) Na sua opinião, no contexto da escola pública atual, quais devem ser as características do professor de língua portuguesa?
- 10) Qual conselho você daria para quem planeja seguir essa carreira? Por quê?
- 11) O que você prefere ministrar nas aulas de Língua Portuguesa?
- 12) Como é desenvolvido, em sala de aula, o seu trabalho com produção textual?
- 13) Como seus alunos reagem às atividades propostas para a produção de texto?
- 14) O que você pontua como positivo e negativo em sua formação para professora? Por quê?

ANEXO

Minha experiência na Tailândia: quando uma viagem não dá tão certo assim.

Rafael Sette Câmara

Tudo que eu queria era relaxar em praias paradisíacas, mas uma das memórias mais fortes que tenho da minha viagem pela Tailândia é a do dia em que tive que fugir de uma briga. Quem me chamou para a mão foi um motorista de tuk-tuk, aquele triciclo motorizado muito comum na Ásia.

Fugi assim que o motorista garantiu que era muito bom no Muay Thai. Eu, que briguei pela última vez aos oito anos (apanhei) e acho que só meninos da mesma faixa etária resolvem conflitos na mão, corri.

Fiz bem, já que certamente teria terminado com a cara no chão, exatamente como rolou quando eu era criança.

A confusão começou quando nosso grupo desceu do tuk-tuk e começou a juntar o dinheiro para pagar pela corrida. Impaciente, o motorista tentou tirar a carteira da minha mão. Eu, pensando que elevar o tom de voz fosse uma boa ideia na Tailândia, fiz isso. Estava armado o circo.

Não tenho dúvidas de que o choque cultural teve uma parcela de culpa no problema e que os tailandeses em geral não são como aquele motorista, mas a verdade é que quase toda minha viagem de 18 dias pelo país pode ser definida com uma palavra: perrengue. A ponto de termos tentado trocar as passagens e ir embora antes do planejado (não para o Brasil, mas para o próximo país do roteiro).

Sofremos diversas tentativas de golpes, do mais famoso deles, em frente ao Palácio Real de Bangkok, até versões muito mais criativas. Outro motorista de tuk-tuk ameaçou chamar a polícia pra gente, assim que contestamos um valor absurdo que ele estava cobrando pela corrida. Entre enfrentar a polícia (que não tem uma fama muito legal) e cair no golpe, preferimos a segundo opção.

Eu sabia que partes da Tailândia têm intenso turismo sexual, mas me surpreendi com o assédio e a presença de adolescentes fazendo programas nas ruas de Phuket, maior destino turístico do país.

Além disso, muitos dos passeios mais famosos da Tailândia são pegadinhas para turistas. O famoso mercado flutuante de Bangkok, por exemplo, é o tipo de lugar para gringo ver (e com produtos made in China).

A tribo das mulheres-girafa, nos arredores de Chiang Mai, poderia até ser um lugar legal. É exótico, né? Sim, mas o problema é que elas são obrigadas a levar aquele estilo de vida pelo governo, garantindo assim a atração turística e o dinheiro dos empresários. Um zoológico humano.

E ainda resta falar das atrações envolvendo animais. Templo de Tigres e passeio no lombo de elefantes, por exemplo. Eu fiz o último, e confesso, na hora gostei. Foi divertido. Até que voltei ao Brasil e, anos depois, descobri que há um mercado de tráfico internacional de elefantes para suprir a demanda turística da Tailândia, prática que colocou o elefante asiático em risco de extinção.

Desconheço um país em que o turismo de massa tenha causado um impacto negativo tão grande na sociedade como na Tailândia. Por isso, de todos os países que já visitei, a Tailândia foi o que menos

gostei. E isso surpreende muita gente, afinal o país é o queridinho de quase todos os blogs, sites de viagem e viajantes em geral. Sabe aquela turma que viaja por anos e anos e trabalha na estrada? Eles não só amam a Tailândia. Eles se mudam para lá.

Por fim, sobravam as praias. Tipo as ilhas Phi Phi, famosas desde que o filme A Praia, com o Leonardo Dicaprio, transformou o local no maior cartão-postal da Tailândia. A experiência lá foi fantástica -- o lugar é mesmo absurdamente lindo. Mas só por um dia, já que nos outros cinco caiu uma chuva torrencial, daquelas que não permitem que você sequer deixe o hotel.

Eu sei que isso acontece, não é culpa de ninguém e muito menos do país, mas o fato contribuiu para coroar minha experiência desastrosa por lá.

Ok, mas qual o ponto? Você está dizendo “não passe as férias na Tailândia”, é isso?

Não. Muito pelo contrário, se você é um dos que sonha em conhecer o país, vá! E, se precisar de ajuda, é só falar comigo que estou disposto a te dar todas as dicas que puder. Note uma coisa: todas as dicas para que você não cometa os erros que eu cometi. Afinal, tenho consciência que muitos dos problemas que tive lá foram culpa minha.

Por exemplo, dicas para que você não vá aos lugares errados, onde o turismo de massa e mal organizado destruiu qualquer chance de uma viagem interessante. Ou então para que você não vá na época errada das temidas monções. Eu me planejei cuidadosamente para não viajar durante esse período, com base num dos maiores sites de viagem do Brasil. Só que a informação desse site estava errada, o que me levou diretamente para o período das monções. Culpa minha, que não conferi em outras fontes.

E também para que você saiba como se comportar numa sociedade tão diferente da nossa. Mais importante do que uma lista de coisas que você deve fazer na Tailândia é a de coisas e comportamentos que você não deve ter lá. A casa é deles. As regras também.

Acima de qualquer outra coisa, o objetivo deste relato é mostrar que mesmo a viagem mais incrível pode ser, em determinados momentos, uma merda. “Viajar só é glamouroso em retrospecto”, escreveu o norte-americano Paul Theroux. Em muitos sentidos ele tem razão. Não há nenhum glamour em ser desafiado para uma briga numa rua de Bangkok.

Apesar dos problemas, sempre é possível tirar algo de positivo de uma viagem (e de qualquer coisa da vida). Eu tirei. Por exemplo, passei a perceber que nem todo turismo vale a pena. É claro que o turismo sempre vai causar algum impacto negativo na sociedade, mas é preciso saber quando esse impacto passa dos limites aceitáveis.

E, claro, mesmo a viagem mais problemática tem bons momentos. Tipo quando a chuva me fez sair mais cedo da praia e Ayutthaya, uma cidade histórica que foi capital da Tailândia antes de Bangkok, entrou no roteiro. Ou quando fizemos rafting num rio próximo de Chiang Mai. Ou quando visitamos templos inacreditáveis em Bangkok.

Viagens nunca são perfeitas - só mesmo nas fotos postadas no Facebook. Mas raramente são desastres completos.